



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BARBARA DA SILVA SANTOS CORRÊA

COMO SE FORMA UMA PROFESSORA?
políticas de narratividade na formação docente

Rio de Janeiro
Dezembro, 2021

Barbara da Silva Santos Corrêa

COMO SE FORMA UMA PROFESSORA?
políticas de narrativa na formação docente

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Rio de Janeiro

Dezembro, 2021

Barbara da Silva Santos Corrêa

COMO SE FORMA UMA PROFESSORA?
políticas de narratividade na formação docente

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Patrícia Raquel Baroni

UFRJ

Prof^ª Dr^ª Adriana Patrício Delgado

UFRJ

Prof^ª Dr^ª Elaine Constant

UFRJ

Rio de Janeiro
Dezembro, 2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a mim por não ter desistido dessa caminhada e por hoje entender a importância do espaço que eu ocupo, um espaço de autoconhecimento e de autorreflexão.

Agradeço à minha mãe, Mônica, com certeza a minha maior incentivadora. Mulher guerreira que sempre esteve ao meu lado nos melhores e piores momentos, acompanhou minhas angústias e minhas alegrias durante todos esses meus trinta anos. Me apresentou à leitura e sempre me incentivou em tudo o que eu me propus a fazer.

Ao meu pai Jorge Luiz (In Memoriam), a minha avó Marlene (In Memoriam) e ao meu Tio Nilau (In Memoriam), que não puderam estar ao meu lado fisicamente neste momento, mas que sempre torceram muito por mim e com certeza estão comigo espiritualmente.

Aos meus avós, meu irmão e minhas tias que, de certa forma, acompanharam o meu processo de formação e me deram todo o apoio e ajuda que puderam.

À Elaine Constant, cuja dedicação e conhecimento foram fundamentais na minha formação e que me proporcionou encontros incríveis com professores da educação básica por todo o Estado do RJ, através da Extensão do PNAIC. Aproveitei também para agradecer a toda equipe PNAIC-UFRJ e à Secretaria Executiva do FEARJ que sempre me ofereceram ensinamentos, risadas e companheirismo. Agradeço também à Adriana Delgado, por gentilmente aceitar participar desta banca e sempre nos oferecer um olhar generoso enquanto estudantes do curso de Pedagogia.

Um agradecimento em especial à Patrícia Baroni, um ser de luz que além de orientadora, é uma amiga sem a qual não me imagino. Afetuosa até nas “brincas” que me deu, paciente, conselheira, dedicada, sempre me ajudou e me incentivou principalmente nos meus processos de escrita. “Esse trabalho tá ficando maravilhoso, garota!”.

Ana, Pepe e Léo, com certeza os melhores presentes que a graduação me deu.

Aos meus amigos, os de longe e os de perto, que sempre me apoiaram e me enalteciam mesmo quando eu dizia que a academia não era pra mim. Amigos esses que vou representar através dos grupos de *Whatsapp*: Ecologias da Fofoca, Fofoqueiras da Pedagogia, Tetra, Supcats. Amigos que a vida me deu e que eu vou levar comigo pra sempre!

Aos grupos de pesquisa “Conpas” e “Ecologias do Narrar”, por terem me apresentado quão rica e bonita pode ser a pesquisa narrativa.

A todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa e da minha caminhada, contribuindo na minha formação enquanto docente, pois acredito que estou o tempo sendo atravessada por histórias, trocas e afetações que todos os dias vão tecendo a minha identidade profissional.

Agradeço à Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Faculdade de Educação, por ter me apresentado a esse campo e, por ter despertado em mim o desejo e a vontade de ser uma pedagoga que defende e luta por escolas públicas de qualidade.

Estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos lugares, tanto como alunosalunas que fomos quanto como professoresprofessoras que somos.

Carlos Eduardo Ferraço

RESUMO

CORRÊA, Barbara da Silva Santos. *Como se forma uma professora?* Políticas de narratividade na formação docente. Rio de Janeiro, 2021. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho tem como temática a necessária pluralidade dos saberes na formação docente. O objetivo geral desta pesquisa monográfica é colocar em circulação as concepções de docência e de formação docente que se apresentam em narrativas plurais, ampliando os possíveis da formação em Pedagogia. Para alcançar este objetivo, o caminho metodológico adotado foi a pesquisa narrativa que possibilita utilizar a experiência do outro, a experiência pessoal e a experiência que é compartilhada no ato do narrar permitindo que as subjetividades inscritas nos praticantes pensantes se façam presentes. Trago também as pesquisas com os cotidianos, que permitem refletir sobre o que é sentido durante as vivências e sobre as escolhas assumidas durante o pesquisar. Inicialmente, é apresentada uma narrativa autobiográfica destacando as concepções de pessoais formação docente antes e ao longo do curso de Pedagogia. Em seguida, é apresentada uma discussão referente aos conceitos de formação e narrativas docentes, entendendo que a formação docente passa a ser uma experiência de autoconhecimento e de autorreflexão. Desta forma, os professores que estão em constante processo de formação, são atravessados por suas histórias, por suas relações, por suas subjetividades e vão todos os dias tecendo sua identidade profissional. São abordados também os conceitos de Sociologia das Ausências e de Ecologia de Saberes trazidos por Boaventura de Sousa Santos. Após isso, é feita uma reflexão a partir das narrativas de estudantes, de três professoras e um breve histórico das políticas públicas para a formação docente. Finalmente, como conclusões, é feita a reflexão de que a legislação que abarca a formação docente pouco contribui para que os saberes presentes nos cotidianos formativos possam ser validados como tal. É destacada a necessidade de pensar a formação docente mais pluralizada, que consiga trazer problematizações de cotidianos praticados. Além disso, é sinalizada a importância da produção de um currículo para os cursos de formação docente inicial em que a escuta dos estudantes se faça de maneira mais efetiva e propondo-se uma reflexão sobre o papel fundamental de formação dos professores da educação básica na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação Docente. Narratividade. Políticas. Cotidiano.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Todo conhecimento é autoconhecimento: minha narrativa	12
Trilhando os caminhos para a pesquisa	18
1 CAMINHANDO COM NARRATIVAS E CONVERSAS: METODOLOGIAS DO AFETO.....	21
2 ESTRADAS CONCEITUAIS	25
2.1 Formação docente	25
2.2 Narrativas	26
2.3 Sociologia das ausências	27
2.4 Ecologia de saberes	28
3 NARRATIVAS DA/NA FORMAÇÃO	31
3.1 O que dizem os pedagogos em formação?	31
3.2 O que diz a BNC?	33
3.3 O que dizem os professores das/nas escolas?	37
3.3.1 Uma professora WaiWai	39
3.3.2 Uma professora idealizadora	44
3.3.3 Uma professora pesquisadora	48
4 REFLEXÕES COM AS NARRATIVAS	54
5 CONCLUSÕES	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho monográfico é a promoção da escuta docente. Todos nós em algum momento da vida já nos deparamos com frases que desqualificam a escola pública e o trabalho dos professores. Contudo, muitos de nós pouco acessamos essa mesma escola pública e as narrativas de quem cotidianamente tece esses *espaçotempos*¹.

Mobilizada pelo desejo de acessar essas narrativas docentes, inicio este texto que visa apresentar a complexidade do fazer docente a partir das narrativas. Para explicar melhor a motivação para esta produção escrita, compartilho a seguinte experiência.

Durante minha participação no projeto de extensão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa², o grupo de extensionistas, composto por dez estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sentiu a necessidade de uma relação mais direta e horizontal com a escola básica e com os professores alfabetizadores. A intenção era estabelecer um diálogo maior e conhecer os desafios da docência. Surge então o “Grupo de Trabalho: A voz docente como perspectiva metodológica na formação continuada”. Nele, tivemos a participação de coordenadores de escolas da educação básica, professores alfabetizadores, assistentes do programa Mais Alfabetização, formadores do PNAIC e, nós, licenciandos do curso de Pedagogia.

Os encontros do grupo de trabalho aconteciam uma vez por mês. Os temas trabalhados pelo grupo eram tirados democraticamente ao final de cada encontro e contava com a participação de um convidado especialista no tema escolhido. Após as apresentações do convidado, abrimos o debate. Nos muitos encontros, conhecemos uma alfabetizadora da rede pública, com vasta experiência, que criava diversas táticas de aprendizagem a fim de enfrentar os obstáculos e percalços que encontramos no “chão da escola”.

A professora em questão se chama Flávia. É uma professora atuante em dois municípios: Duque de Caxias e Rio de Janeiro. Nos encontros, ela falava sobre os enfrentamentos em seu cotidiano por atuar em escolas com perfis bastante distintos. Uma

¹ A junção dos termos acontece para desconstruir o que entendemos por eles, em geral esses termos são compreendidos como opostos.

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi implementado em 2013 pelo Ministério da Educação e, constituiu-se num processo formativo de grande expressividade para a política de alfabetização do Brasil visto que envolveu ação colaborativa entre Governos Federal, Estaduais e Municipais em prol da formação de profissionais que atuavam na alfabetização. Nesse processo formativo, os conhecimentos produzidos pelas universidades públicas foram tomados como referências para a elaboração de material do Programa. Na extensão nós tínhamos contato com a política de formação, professores alfabetizadores e formadores locais.

escola era do campo e a outra inserida num contexto urbano. Flávia contava sempre com orgulho das suas experiências positivas como professora, dos avanços com os estudantes, das dificuldades que surgiam e das maneiras como as enfrentava. Ela sempre narrava também as vivências cotidianas com as turmas e suas particularidades.

Durante um encontro do grupo de trabalho cujo tema foi “Alfabetização Matemática”, e tendo como palestrante a professora Marisa Leal³, a convidada ressaltou a emergente necessidade que as escolas “*proponham um casamento*” entre a Língua Materna com a Matemática. Dessa forma, destacou que as escolas deveriam propor que as aulas de Língua Portuguesa e Matemática fossem realizadas em conjunto, como uma verdadeira prática interdisciplinar. Imediatamente, Flávia levantou-se e perguntou se poderia mostrar algumas fotos de suas turmas com atividades desenvolvidas por ela. Ao mostrar cada foto, ela ia falando sobre a proposta da atividade, sobre seu trabalho interdisciplinar e sobre os desafios encontrados nas duas escolas em que atuava.

Posso dizer que Flávia nos deixou encantados com a sua fala sempre muito afetuosa com suas crianças, mostrando o seu trabalho naquelas imagens que traziam todo o material que ela produziu com e para seus alunos. Nessa experiência, percebi a necessidade de que os professores da educação básica ocupem os espaços da academia, que divulguem suas práticas e suas produções. Conforme a Flávia ia apresentando seu material, eu fiquei pensando em como na universidade nós, licenciandos, pouco acessamos as experiências de escolas com especificidades, tais como escolas campesinas, quilombolas, destinadas a pessoas em situação de privação de liberdade, dentre tantas outras.

Flávia é professora no Município de Duque de Caxias, um local que visitei algumas vezes e sempre achei que só possuía áreas urbanas. No entanto, o município possui um número significativo de escolas do campo. Me imaginei então como uma professora que passa num concurso público neste município e que inicia sua atuação numa escola do campo. O que eu faria? Percebi, então, que em nosso currículo da formação inicial não temos diálogos que tratem dos diferentes cotidianos das escolas. Saí desse encontro com muitos questionamentos sobre esses cotidianos plurais.

³ Professora Doutora em Matemática e Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, alfabetização de jovens e adultos, matemática, alfabetização e educação matemática.

Uma outra atividade do grupo de extensão era os encontros semanais e vendo o interesse do grupo de extensionistas com as temáticas que surgiam dos grupos de trabalho e como queríamos ter um diálogo maior e conhecer os desafios da docência, a professora Elaine Constant (coordenadora do projeto de extensão) nos convidou para participar dos Seminários Regionais⁴ do PNAIC. Neles, tivemos contato com professores com diferentes vivências: alfabetizadores com turmas multisseriadas, professores de escolas quilombolas, de escolas do campo, de escolas indígenas... Assim, comecei a tecer meu desejo de pesquisa pelas narrativas, pelas práticas desses professores que não pude acessar ao longo do curso de Pedagogia. São narrativas que não se inscrevem nos conteúdos das disciplinas do currículo ofertado a nós, estudantes. Um currículo que, de certa forma, traz uma concepção de escola, uma concepção de docência, uma concepção de distância muito distantes da vida plural de todo dia experimentada nas escolas do Rio de Janeiro.

Flávia me possibilitou conhecer a realidade dos alunos dela através das palavras e fotos que carregava consigo. Os seminários do PNAIC me fizeram experienciar novos ares de escola e docência através da narrativa de professores de diferentes espaços. Hoje, eu penso a escola como um espaço plural, é por esse motivo que me dedico a fazer a pesquisa da monografia partindo da escuta docente.

Eu nunca estudei em escola pública, mas eu acredito que a UFRJ tem um compromisso social de formar profissionais para atuar nessas escolas. Chego ao final do curso de Pedagogia sabendo que temos professores incríveis e muito capacitados na universidade, mas a relação de horizontalidade com a escola básica ainda é um pouco difícil. Como licencianda de Pedagogia e em conversa com meus pares, sempre sentimos falta das diversas *artes de fazer* (Certeau, 1994) da/na escola.

Compreendendo com Santos (2008) que *todo conhecimento é autoconhecimento*, busquei em minha própria narrativa algumas das pistas que conduziram ao interesse nessa temática. Trago a seguir um pouco das minhas experiências pessoais, das minhas vivências na relação com a escola.

⁴ Os Seminários Regionais são realizados em oito polos distribuídos por regiões que concentram os municípios do estado do Rio de Janeiro. São eles: Polo 01 - Região Metropolitana, Rio de Janeiro e Baixada; Polo 02 - Região Norte Fluminense; Polo 03 - Região Noroeste Fluminense; Polo 04 - Região do Médio Vale do Paraíba; Polo 05 - Região da Costa Verde; Polo 06 - Região Centro Sul; Polo 07 - Região Serrana; Polo 08 - Região das Baixadas Litorâneas.

Todo conhecimento é autoconhecimento: minha narrativa



Dessas relações que foram tecidas durante o curso de Pedagogia, eu consigo dizer que minha formação hoje possui um pouco de cada uma dessas pessoas.

Escrever sobre nós mesmos é difícil. Acredito que sempre quis ser professora. Minhas bonecas eram minhas alunas, meu irmão era meu aluno, meus avós eram meus alunos. Acredito ser natural essa admiração pelos nossos primeiros professores, pois ainda hoje vejo crianças brincando de serem professores, minha prima quando entrou na escola com três anos brincava de ser professora e isso me trouxe lembranças da minha infância. Lembro-me com muito carinho das minhas primeiras professoras do Ensino Fundamental: Tia Márcia e Tia Roseli.

Foram respectivamente minhas professoras da classe de alfabetização (atual 1º ano) e da 1ª série (atual 2º ano). As duas tinham vários pontos em comum: a ternura no olhar, o gosto por ensinar, a forma lúdica de trabalhar, o jeito doce de falar, mas, ao mesmo tempo, sabiam repreender quando fazíamos bagunça, sempre de forma carinhosa e respeitosa, e provavelmente entendiam que éramos crianças sendo crianças.

Lembro que fui alfabetizada através do método sintético e era bem tedioso aquele “*bê com a faz BA, ene com a faz Na, ene com a faz NA, o que temos? Ba-na-na*”, mas, por outro lado, me lembro que essas professoras em especial utilizavam jogos, desenhos, histórias inventadas, fantasias, experiências e brincadeiras para tornar esse processo mais prazeroso. Elas eram irmãs. Então, acredito que havia muita troca entre elas, o que tornava essa construção com os alunos mais tranquila.

Hoje eu entendo que talvez esse método provavelmente era o exigido pela escola na época, mas independente disso, elas criaram suas táticas para lidar com esse sistema de modo que esse processo não fosse apenas mecânico, mas que houvesse muitas cores, alegrias e sabores nessa caminhada. Trabalhávamos, por exemplo, com a palavra “banana”. Daí, para além da palavra, conhecemos a fruta e a experimentamos. O dia da contação de histórias era incrível: havia objetos, perfumes, fantasias que se misturavam com as histórias lidas por elas. Hoje, eu entendo esse cuidado das professoras com o modo de ensinar. Eram táticas desviacionistas tecidas ali, naquele microespaço da nossa sala de aula.

Segundo Certeau (1994, p 92), *as táticas desviacionistas são subterfúgios criados pelos praticantes. As táticas são movimentos, elas não obedecem a lei do local*. Desta forma, leio que cotidianamente minhas professoras teciam táticas para lidar com a burocratização do processo de alfabetização. Tornavam essa experiência um *espaçotempo* de prazer, de alegria e de respeito às infâncias.

Com três anos, entrei na pré-escola e não parei de estudar até meus dezoito anos. Tenho muitas memórias afetivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A minha infância foi muito colorida, muito alegre, brincávamos muito tanto na escola quanto em casa. Uma das minhas principais lembranças é o cheiro da mata. Nos mudamos para um bairro em um condomínio em construção que mais parecia um pequeno sítio. Minhas avós sempre foram presentes na minha criação, sempre muito amorosas auxiliavam minha mãe, que é enfermeira plantonista, e por vezes precisava trabalhar tanto em períodos diurnos e noturnos. Uma era boleira, sua casa sempre tinha cheiro de bolo quando sai do forno, a outra era bacharel em Direito e sempre disse que guardava seus livros antigos para que eu pudesse usá-los na graduação desse mesmo curso no futuro.

Trago essas lembranças pois compreendo que, apesar de não serem parte dos currículos formais das escolas, as construções afetivas que experimentamos também constituem nossos processos formativos.

Sempre tive muito incentivo à leitura em casa. Meus pais sempre me deram livros de literatura infantil que eram lidos para mim e para meu irmão. Minha mãe sempre gostou de ler livros de ficção. Minhas avós liam jornais religiosamente todos os dias. Na minha casa sempre tivemos muitos livros. Um dado interessante a esse respeito é que eu e meu irmão, ainda que tivéssemos acesso ao mesmo ambiente de leitura, não compartilhamos da mesma relação com os livros. Ele nunca foi muito apegado às leituras. Era um sacrifício para ele ler os livros paradidáticos na escola. Por vezes, eu lia e depois contava para ele as histórias.

Criança quando aprende a ler, quer ler de tudo: placas de carros, outdoors, panfletos, revistas. Comigo não foi diferente! Eu queria mostrar para todo mundo que eu sabia ler e escrever. Escrevia cartas para as pessoas que eu conhecia e para as que eu inventava também. Lembro que esse estímulo foi aumentando com o passar dos anos. Sempre ganhei livros dos mais variados tipos em aniversários e festas de fim de ano: livros infanto-juvenis, de crônicas, de poemas, de livros de ficção, etc.

O que pretendo refletir ao narrar essa experiência é que o privilégio de viver em um ambiente em que a leitura se constitui como uma prática convencional favoreceu a minha relação com a escola, mas que, ao mesmo tempo, não produziu os mesmos efeitos em meu irmão. Daí, destaco a complexidade que se inscreve nos processos educativos, sobretudo, durante os primeiros anos de escolaridade.

De acordo com Morin (2007), a *complexidade compreende incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios*. Em determinado ponto, a complexidade vai sempre ter relação com o acaso.

Assim, a complexidade coincide com uma parte de incerteza, seja proveniente dos limites de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados. Ela diz respeito a sistemas semi-aleatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem. (MORIN, 2007, p. 35)

Eu e meu irmão sempre estudamos em escolas privadas durante o Ensino Fundamental e Médio. Nossa diferença de idade é de um ano e, por isso, eu o ajudava nas atividades escolares. Vinicius era lido como “um pouco preguiçoso com os estudos” mas era muito bom em Matemática. Alves e Garcia (2000, p.69) apontam quatro processos que permitiram organizar a escola atual, são eles: a *pedagogização do conteúdo* (que está diretamente ligada a questões que a escola julga serem mais importantes, fragmentando os saberes), a *grupalização* (que vai buscar entender que a sociedade é dividida em grupos de pessoas e a escola se torna

reflexo dessa sociedade), a *hierarquização* (existe a seleção de conteúdos em que alguns saberes são mais importantes do que outros) e a *centralização* (que se apresenta com a diminuição do Estado através da criação de currículos únicos nacionais). E assim, segundo as autoras, *chegamos à existência de um currículo oficial, que hegemoniza o conhecimento oficial*. (Alves e Garcia, 2000, p. 74).

Ainda pensando sobre a escola, minha mãe sempre nos “aterrorizou”, a mim e meu irmão, falando que caso repetíssemos o ano escolar, iríamos para o colégio público e que “era horrível lá”. Dizia que, na época dela, “a escola pública era boa, mas que isso mudou conforme os anos se passaram”. Compreendo que a visão que ela expressa é uma construção social. O fracasso escolar quase sempre está acompanhado das condições impostas por uma política meritocrática, que favorece uns e desfavorece a muitos, em geral, estudantes pretos, pobres e periféricos. Sobre isso, Esteban (2007) nos mostra que,

parte importante desse projeto, que vem sendo historicamente produzido, é o reconhecimento de que a subordinação, o autoritarismo, o controle unidirecional, a coerção, a distância, o não-reconhecimento da qualidade do outro são incompatíveis com o diálogo e a partilha de poder que a democratização requer. (p. 15)

Quando nos deparamos com diversos fatores políticos e sociais que vão atuar para desqualificar a escola pública percebo o quanto estamos falhando enquanto sociedade.

Acredito que como a maioria das famílias das camadas populares, o Ensino Médio Técnico era a opção feita em razão das possibilidades da empregabilidade. Minha mãe dizia que sairíamos com um emprego e/ou que isso ajudaria a entrar no mercado de trabalho e seguir os estudos pagando uma faculdade. Pois então, ingressei no Ensino Médio em 2007. Minha escola oferecia a possibilidade de escolher entre cinco cursos técnicos: Administração e Contabilidade, Turismo, Informática, Enfermagem e Formação de Professores. Escolhemos informática, pois segundo ela era a profissão do futuro. O curso era voltado para programação, que eu particularmente odiava.

Assim que terminei o Ensino Médio em 2009. Vieram as dúvidas sobre que curso fazer... Em 2010, resolvi cursar Direito por pressão familiar. Ganhei da minha avó paterna livros antigos, que foram da época em que ela fez o curso de Direito. Cursei Direito durante três anos em uma faculdade privada vinculada à escola onde cursei o ensino médio, o que me proporcionou uma bolsa de quase 60% na mensalidade. No curso, me encantei e me desencantei muitas vezes. Minha família já sabia que eu estava descontente com o curso de

direito e com a área de trabalho, fui aos poucos contando que não queria mais aquele curso, fui preparando o terreno. Resolvi fazer um curso pós-médio de Formação de Professores para ver se era realmente o magistério que eu queria como profissão. Minha família não ficou satisfeita, diziam que eu iria passar fome o resto da vida, pois além de não ser uma profissão valorizada pelas pessoas, professor não ganha bem.

O curso era aos sábados e durou cerca de um ano. Gostei muito dos debates que encontrei. Era uma turma diversificada: tinha jovens inexperientes e pessoas que já trabalhavam como professoras alfabetizadoras, mas que não possuíam a certificação para atuarem no ofício. Realizei o estágio na educação infantil e concluí o curso com a certeza de que era isso que eu queria para o meu futuro profissional.

Em 2015, ingressei na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no curso de Pedagogia. Não fui a primeira da minha família a ingressar no ensino superior, mas fui a primeira a ingressar na universidade pública! Foi uma reviravolta na minha vida e no modo de pensar da minha família. Foi um grande risco largar um curso na metade e iniciar um curso novo cheia de incertezas. Entretanto, desde então, minha família, que sempre me incentivou a buscar outros cursos e me guiou no sentido de enxergar a instituição pública de modo a desqualificá-la, mudou o tom de seu discurso. Hoje, minha família me apoia incondicionalmente e minha mãe se tornou uma das minhas maiores incentivadoras.

Enfim, eu estava onde eu queria e no curso que eu queria! Mas, vieram novos desafios: meus primeiros períodos foram terríveis. Eu me sentia incapaz a todo o momento, seja nas aulas ou na hora de fazer os trabalhos acadêmicos. Considerava os textos difíceis. Eu já havia experimentado o espaço acadêmico anteriormente, mas parece que o nível exigido pela UFRJ estava além do que eu poderia acompanhar. A quantidade de leituras era extenuante e os textos eram de difícil compreensão. Às vezes eu precisava ler duas, três, quatro vezes o mesmo parágrafo para entender o que estava escrito ali. Parecia haver uma fratura entre o que a formação oferecia e as demandas do ofício docente, pois tudo era muito distante do chão da escola onde eu queria tanto atuar como professora.

Até então, não tinha intenção de seguir na pesquisa acadêmica. Queria me formar e ir atuar na escola. Acredito que essa minha perspectiva foi mudando ao longo da caminhada na graduação. A pesquisa acadêmica foi se tornando uma possibilidade real na minha trajetória. Essa caminhada foi marcada por três professoras: Elaine Constant, Patricia Baroni e Flávia Lima. As duas primeiras, são professoras do ensino superior na universidade e foram também

professoras de escolas públicas atuando na educação básica. As duas sempre falaram da escola pública com muito afeto e muito orgulho. Muito bonito de ver e de ouvir! Já a Flávia, é uma professora idealista, é a professora da educação básica, atuante em uma escola urbana e em uma escola rural que conheci durante uma atividade do projeto de extensão, conforme citei no início deste texto.

No terceiro ano do curso de Pedagogia, comecei a fazer parte do grupo da professora Elaine. Assim, pude conhecer o trabalho dela com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com o crescente interesse de nós, estudantes, em ter um maior contato com professores atuantes na escola básica, no final de 2017, foi criado o Projeto de Extensão do PNAIC. A partir dessa extensão vieram novas propostas. Atuamos como extensionistas em uma plataforma virtual, em Seminários Regionais e em um Grupo de Trabalho denominado *Voz Docente*. Posso dizer que, a partir dessas atuações, conseguimos como Universidade, chegar ao professor alfabetizador não mais como uma instituição detentora do saber que irá transmiti-lo aos professores da escola básica, mas como uma instituição que vai até o professor para escutá-lo e aprender com ele.

Pude participar de alguns seminários regionais do PNAIC/RJ que aconteceram em Paraty, Volta Redonda, Teresópolis, Araruama e Rio de Janeiro. Acredito que a maior contribuição desses seminários na minha formação foi perceber que existem muitas maneiras de se construir o espaço escolar. Infelizmente, a formação de professores hoje tem como padrão um modelo de escola que se distancia muito das diferentes escolas reais da nossa sociedade. Nos seminários do PNAIC, eu pude conhecer professores de turmas multisseriadas, professores de escolas indígenas, professores de escolas quilombolas e entender a importância de uma formação plural. Nos seminários, havia um momento da programação que eram os painéis. Os professores podiam falar de suas práticas, de si, de suas escolas e ali eu pude conhecer um pouco de cada um. Foi no Grupo de Trabalho dessa extensão, em 2018, onde eu pude conhecer a professora Flávia Lima.

Em 2019, participei do programa de monitoria da UFRJ e escolhi a disciplina de Prática de Ensino dos Anos Iniciais. Fui presenteada com uma professora de prática incrível, Patricia Baroni, que nos mostrou como a narrativa pode ser transformada em uma potência e que ela deve ser valorizada. Entendi a importância de nós, como professoras, criarmos um olhar atento ao nosso redor e assim perceber o cotidiano, seus sons, cheiros, gestos, gostos e a potência desses saberes. A partir desse encontro, surge um projeto muito bacana que é o

Ecologias do Narrar. Trata-se de um grupo de pesquisa que trabalha com as narrativas, construindo potências, sobretudo no campo educacional.

Dessas relações que foram tecidas durante o curso de Pedagogia, eu consigo dizer que minha formação hoje possui um pouco de cada uma dessas pessoas, mas também possui muito de tantas outras pessoas. Acredito que a construção da nossa identidade docente não acontece sozinha. Ela é constituída nas trocas entre os pares, nas trocas de ideias, na partilha do conhecimento e nas relações. Posso dizer que eu não me via como uma pesquisadora, não me via seguindo a formação acadêmica, mas hoje afirmo com convicção que esse é um espaço que quero ocupar. Além de tudo, foi a UFRJ, durante os estágios obrigatórios e durante a extensão universitária, que me permitiu conhecer a Escola Pública e tecer uma outra narrativa com ela. Me apaixonei. É por isso que a escolhi para minha pesquisa e a defendo.

Trilhando os caminhos para a pesquisa

A presente pesquisa, portanto, tem como tema a necessária pluralidade dos saberes da formação docente. O objetivo geral que atravessa essa pesquisa monográfica é colocar em circulação as concepções de docência e de formação docente que se apresentam em narrativas plurais, ampliando os possíveis da formação em Pedagogia.

Diante deste objetivo, pretendo identificar as concepções que emergem em alguns documentos que regulamentam a formação docente na atualidade, nas narrativas de licenciandos do curso de Pedagogia e também de professores que atuam na educação básica, cartografando experiências plurais e os diferentes modos de viver a escola.

Para tal, a abordagem metodológica que adotarei será a pesquisa narrativa que utiliza da experiência do outro, do eu e do nós permitindo que as subjetividades inscritas nos sujeitos se faça presente. Iniciei esse trabalho trazendo a minha autobiografia e refletindo e narrando sobre as minhas próprias concepções de formação. Ao longo deste, vou estabelecendo novas relações ao assumir a iniciativa de ouvir o outro e a mim mesma.

No entanto, os estudos e pesquisas narrativas são subestimados no meio acadêmico. Tende-se a creditar pesquisas como instrumentos analíticos que conseguem quantificar e mensurar dados. Desqualificando as pesquisas narrativas. Sobre essa perspectiva, Alves (2008) diz que

a formação do pensamento ocidental dominante, que exige “ver para crer”, levou à grande dificuldade em se aceitar o múltiplo: os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes. Desta maneira, pensar “ao contrário” em ciência, tem exigido uma discussão sobre o que pode ser aceito como fonte de conhecimento. Naturalmente, o “exame” do cotidiano, entendido como um nível menor de uma “realidade” maior, por muitos de nossos colegas, é possível como um emprego das mesmas regras usadas para estudar este mundo maior. Quando, no entanto, se entende que, para além do mero reflexo ou redução de uma outra realidade, o cotidiano, mantendo múltiplas e complexas relações com o mais amplo, é tecido por caminhos próprios traçados com outros caminhos, começa-se a se entender que as fontes usadas para “ver” a totalidade do social não são nem suficientes, nem apropriadas. Ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários. (ALVES, 2008, p. 27)

As pesquisas com os cotidianos também se apresentam nesta monografia enquanto caminho metodológico pois, esta propõe que como pesquisadores reflitamos sobre o que sentimos quando sentimos e sobre os caminhos que escolhemos para nossa pesquisa, atentos principalmente à reflexão de novos desafios que essa metodologia nos proporciona. Alves (2008) sugere que é preciso se desprender das cordas que amarram os conhecimentos da experiência possibilitando que as sensações cotidianas nos afetem.

Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir para analisar, será preciso multiplicar - as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos etc. Mais do que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e também complexas relações. (ALVES, 2008, p. 26)

Este trabalho se inicia com a presente introdução que traz minha narrativa com a intenção de apresentar o quanto as narrativas docentes plurais sempre se inscreveram nas práticas que experienciei desde os meus primeiros anos de escolaridade. Além disso, narrando a minha história e como foram sendo tecidas as minhas concepções de escola, de docência e de discência, demonstro os motivos que me trouxeram até esta temática .

No primeiro capítulo, intitulado *Caminhando com narrativas e conversas: metodologia do afeto*, apresentarei os caminhos metodológicos desta pesquisa que enreda cotidianos e narrativas. Neste capítulo, além de elencar alguns princípios das metodologias de pesquisa narrativa e da pesquisa com os cotidianos, explicarei também a importância de conhecer esses princípios para a minha atuação enquanto licencianda e enquanto futura docente.

No segundo capítulo, *Estradas conceituais*, me dedicarei ao debate conceitual. Começarei abordando as perspectivas de formação docente e narrativas docentes. Em seguida, conversarei com os conceitos de “sociologia das ausências” e de “ecologias de saberes” trazidos por Boaventura de Sousa Santos.

No terceiro capítulo, intitulado *Narrativas da/na formação*, trago para a nossa conversa os muitos possíveis das narrativas de professores e licenciandos. Início apresentando algumas inquietações de licenciandos apresentadas durante a formação e durante a extensão do Fórum de Alfabetização do Estado do Rio de Janeiro. Em seguida, apresentarei um breve histórico das políticas públicas para a formação docente. Finalmente, apresentarei fragmentos que considereei significativos das conversas com três professoras e que trazem à tona o que elas concebem enquanto escola e docência.

No quarto capítulo, *Reflexões com as narrativas*, elencarei as aproximações e distanciamentos nas concepções apresentadas, problematizando a oferta da formação inicial.

Finalmente, apresentarei as conclusões que serão tecidas a partir do objetivo geral desta monografia e buscando contribuir para que a formação docente possa alcançar mais possibilidades de pensar a escola e o ofício de professor.

1 CAMINHANDO COM NARRATIVAS E CONVERSAS: METODOLOGIAS DO AFETO

Conforme citamos na introdução, o caminho metodológico que adotamos nesta pesquisa é o da narrativa, da autobiografia e da conversa. Por muitas vezes, esse modo de pesquisar é qualificado como inferior, menos científico.

Mas afinal, o que caracterizaria uma pesquisa como sendo mais ou menos científica? Talvez para responder essa pergunta, seja necessário perguntar a quem pesquisa e quais seus interesses ao pesquisar.

Nas nossas leituras, sempre buscamos apreender os conceitos e estudos desenvolvidos pelos autores da maneira mais próxima possível do que está proposto. Contudo, a forma como cada leitura e discussão nos afetará é totalmente singular e faz com que possamos pensar e repensar sobre nós mesmos. Desta forma, e concordando com Santos (2008), entendo que *todo conhecimento é autoconhecimento*. Sobre isso, Ferraço (2003, p. 166) completa, afirmando que *nós nos lemos nos textos dos autores, acreditando por vezes, que estamos lendo os autores. Assim sendo, nessas leituras de nós mesmos produzimos outros textos, que não são só nossos mas também daqueles com os quais temos dialogado até então*.

As narrativas fazem parte da nossa trajetória humana. Historicamente somos seres contadores dessas histórias e que, geração após geração, são narradas e contadas. Os saberes que nascem da tradição oral caracterizam os modos de ser e de viver de diferentes povos: indígenas, africanos, orientais, ocidentais e até dentro de nossas casas, com nossas famílias. As narrativas sempre estão inseridas em um contexto social, temporal e político. Esses saberes que vão sendo narrados trazem pistas das perspectivas e dos modos como vivenciamos o mundo. E nos afetam quando as acessamos. Pensando na formação, compreendemos que a nossa identidade docente é forjada também pela via da narrativa, a partir dos nossos cotidianos, dos nossos encontros e das nossas relações.

Contudo, ao fazer pesquisa com os cotidianos dos praticantes das escolas e com as narrativas dos professores, somos convocados a defender e a justificar que o que produzimos é ciência. Que os saberes presentes nesses modos de pesquisar abarcam possibilidades que outras metodologias não poderiam alcançar. Segundo as autoras Sousa e Cabral (2015),

as pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente. (SOUSA, CABRAL, 2015, p.151)

Diante do exposto, como se torna possível acessar essas narrativas? Chego a conclusão de que o caminho mais coerente para esta pesquisa é através da metodologia de conversas. Utilizar as conversas como forma de pesquisa não desqualifica este trabalho. Ao contrário, Ribeiro, Sampaio e Souza (2018) explicam que

durante essas trocas não há como prever as questões que irão surgir e as discussões que serão tecidas, é como investigar tendo como referência a abertura ao outro e essas conversas são um recurso privilegiado também de produção de dados e de ação-reflexão em busca do conhecimento possível para iluminar a compreensão sobre o que se pesquisa. (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 36)

E assim, parti em busca das conversas com professoras. As pesquisas com os cotidianos nos levam ao inesperado pois a cada momento os sujeitos que ali estão vivenciam, experienciam e constroem situações em busca da sua vivência. *Muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia* (ALVES; GARCIA, 2000, p. 12). É preciso estar na escola, conhecer seus cheiros, suas cores, perceber suas relações para sentir os cotidianos; se faz necessário ultrapassar os limites de pesquisar depende da separação entre sujeito e objeto e, após a superação desta perspectiva, *executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar* (ALVES; GARCIA, 2000, p. 42).

Alves (2008) dispõe sobre quatro movimentos que atravessam as pesquisas com os cotidianos. Tais movimentos problematizam os modos de pesquisar canonizados no espaço acadêmico. Ela ressalta sobre a necessidade de sentir esses *espaçotempos* que a pesquisa com os cotidianos proporciona como um lugar de criação. Apresento portanto os seguintes movimentos:

O sentimento de mundo (p. 18) nos informa sobre a necessidade de mergulhar nos cotidianos para que possamos conhecer muito mais do que só o sentido da visão nos apresenta. É mergulhar em um *espaçotempo de saber e de criação, reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade que está inscrito em uma grande diversidade* (p.18).

Virar de ponta-cabeça (p. 23) trata de refletir sobre outras possibilidades para além da perspectiva de que o conhecimento teórico se constitui enquanto verdade a ser confirmada pela prática. É necessário entender que as várias fontes teóricas são entendidas como possíveis hipóteses que não serão de fato confirmadas nas vivências dos cotidianos.

Beber em todas as fontes (p. 27) é assumir a necessidade de ampliar nossas ideias e convicções sobre o que pode ser considerado fonte de conhecimento. Para além do que pode ser contado (no sentido numérico), vai nos interessar aquilo que é contado (pela voz que diz) pela memória (p.28), ou seja, passa a ser importante tudo que é percebido, narrado e sentido e assumirmos a complexidade de estudo que essas diversas fontes possibilitam.

Narrar a vida e literaturizar a ciência (p. 30) é a proposta de uma nova forma de escrita, de registrar. Trata de se permitir enquanto escritor participar do que é narrado fazendo com que esse registro se torne uma ponte entre os praticantes do cotidiano. Todos os detalhes trazidos nas narrativas trazem momentos e sentimentos dos sujeitos que estavam presentes e que compuseram aquela realidade.

Ainda sobre metodologias de pesquisa, Ferraço (2003, p. 162) nos instiga a refletir que metodologias analíticas quase sempre negarão a possibilidade do “fazer junto” e que, pesquisar “sobre” traz a ideia de separação entre o sujeito e o objeto. Nas pesquisas com os cotidianos, pesquisar “sobre” faz com que esses sejam lidos como um “objeto em si”. Assim, se deixa de fora tudo o que sentimos no momento em que partilhamos a experiência nos/dos/com os cotidianos, sugerindo a possibilidade de falarmos do outro a partir do outro e nos isentando. Mas como pensar o sujeito e o objeto de modo que possam existir juntos?

Começo a entender que nos estudos “com” os cotidianos sempre buscamos por nós mesmos. Quando pretendemos estudar e explicar o outro, estamos explicando a nós mesmos. Esses estudos “com” os cotidianos acontecem *ao vivo*. O que somos na sala de aula, somos na vida. Nossa identidade docente é forjada a partir das nossas relações e nos diferentes *espaçotempos* vividos por nós.

Sendo assim, trabalhar com narrativas nos possibilita poder enxergar a *autonomia, a autoria, a legitimidade, as belezas e a pluralidade de estéticas* (Ferraço, 2003, p. 171) presentes nos sujeitos cotidianos, destacando-os como protagonistas dos estudos.

Compreendendo que a escolha metodológica nesta pesquisa é também uma escolha política, parto da concepção de que a formação docente se dá no contexto de uma política de narratividades. Sobre isso, Passos & Barros (2009) explicam que:

A escolha desta posição narrativa não pode ser encarada como desarticulada das políticas que estão em jogo: políticas da saúde, políticas de pesquisa, políticas de subjetividade, políticas cognitivas. Toda produção de conhecimento, precisamos dizer de saída, se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente. (PASSOS, BARROS, 2009, p.150)

Desta forma, e partindo das concepções que se inscrevem na pesquisa narrativa, retorno à minha autobiografia e reflito sobre os atravessamentos que vão constituindo a minha identidade docente. Optei, nesta pesquisa, por conversar com três professoras e conhecer suas memórias e experiências. Assim, tecerei os fios que se inscrevem nas concepções de docência e nas ausências na formação pela percepção de alguns estudantes do curso de Pedagogia. Não se trata de fazer análises, mas de enredar conhecimentos, perspectivas, anseios de formação.

2 ESTRADAS CONCEITUAIS

Neste momento, se faz necessário apresentar alguns conceitos que fazem parte do diálogo tecido no corpo desta pesquisa. Aqui trataremos de formação docente, narrativas, sociologia das ausências e ecologia de saberes.

2.1 Formação docente

Quando entrei na graduação, comecei a me questionar sobre o que é ser professor. Como nos formamos professores? Não encontrei a melhor das respostas para essa questão que abarca tamanha complexidade, mas acredito que tenha achado a minha resposta. A principal definição de professor nos dicionários é *aquela que ensina*, mas, problematizando este verbete, concluo que ele reduz muito a concepção de docência. Para mim, ensinar também é aprender. Considero que professores aprendem no espaço da relação, seja ela professor-aluno, professor-professor, professor-escola. Acredito que também tem a ver com a relação professor-vida. Como assim professor-vida? Para mim, foi entender que a formação docente é um movimento de reflexão sobre nós mesmos e nossos caminhos, é a reflexão sobre nossas histórias.

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida. A implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida. (Nóvoa, 2014, p.154)

Portanto, entendo que a formação docente passa a ser uma experiência de autoconhecimento e de autorreflexão, e desta forma, os professores que estão em constante processo de formação são atravessados por suas histórias, por suas relações, por suas subjetividades e, então, vão todos os dias tecendo sua identidade profissional.

No entanto, para garantir essa concepção de ofício e de formação, se faz necessário um currículo de formação de professores que rompa com o pragmatismo tecnicista e que conduza o docente a uma práxis crítica e emancipatória. Sobre os currículos pensados “na” e “com” a formação docente, Garcia e Leite (2019) afirma que é importante considerar:

a peculiaridade dos saberes profissionais docentes e seus processos e contextos de produção; a complexidade e a imprevisibilidade dos cotidianos escolares e formação docente; os processos de produção de conhecimentos docentes, de conhecimentos escolares, dos currículos e práticas pedagógicas e, também, a problematização das representações de escola, professor e daquilo que entendemos como conhecimento escolar e aprendizagem. (GARCIA; LEITE, 2019, p. 549)

Sendo assim, compreendo enquanto o principal objetivo da formação inicial e do currículo dessa formação seja não apenas formar profissionais capazes de refletir sobre suas práticas, problematizá-las, pesquisá-las e transformá-las em ações que vão impactar na realidade social. Mais que isso, concebo essa formação como lugar de autoconhecimento e de inconformidade com processos que limitam o modo pessoal de experimentar essa realidade. Formar um professor implica em tecer um ofício de pluralidade, respeito às memórias e de luta pela valorização dessas práticas.

2.2 Narrativas docentes

As narrativas nos permitem olhar para o sujeito com outros olhos, não há resultados a serem analisados. No campo da educação, os professores narram significados e saberes ligados à experiência da sua formação e da sua vida cotidiana. Essas narrativas fazem transbordar o ofício docente em todas as suas particularidades e subjetividades nos permitindo refletir e (re)significar a nossa própria formação, como afirma Kilomba (2020):

Escrever, portanto, emerge como um ato político (...). Enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou. (KILOMBA, 2020, p.28)

Quando uma professora narra a sua experiência, a sua vivência, ela se torna autora e autoridade de seu ofício. Ao narrar, a professora valida seus saberes, se expondo ao contar algo que a atravessou e/ou como a modificou. A narrativa docente estimula uma reflexão que vai proporcionar meios de compreender suas ações e os acontecimentos daquela memória sendo possível criar táticas que partem desse momento de *reflexãoação*reflexão.

A narrativa sempre pressupõe o outro, o outro que ouve, que lê, que narra. Ela não depende da concepção de docência canonizada pelo saber acadêmico porque ao mesmo tempo que as narrativas das professoras são singulares, elas também são plurais. Cada narrativa, cada

vivência, é única e pessoal mas ao mesmo tempo, ela também é plural pois abarca uma pluralidade de relações com *espaçotempos* diferentes.

As narrativas que trarei e que me propus a ouvir nesta pesquisa são as que narram a existência de professoras que vivenciam com os diversos modos de se fazer a escola, modos esses que não são lembrados nos nossos currículos universitários.

2.3 Sociologia das Ausências

Quais conhecimentos são valorizados na nossa sociedade? Existe uma premissa hegemônica de que a ciência moderna ocidental é a fonte de conhecimento único, verdadeiro e total. Ao longo de nossos estudos podemos perceber que essa ideia é uma construção histórica, social e cultural. Temos o pensamento eurocêntrico bastante presente em nossos cotidianos escolares, principalmente. Esse modo de pensar acaba por invisibilizar outros modos de conhecer o mundo, pois acaba por considerar apenas os conhecimentos hegemônicos/dominantes.

Ao longo dos tempos, esses saberes dominantes silenciaram povos e culturas que não fazem parte da cultura dominante/eurocêntrica. Para conseguirmos entender e transgredir esse pensamento colonizador, Santos (2002) aborda os conceitos de *sociologias das ausências* e *sociologia das emergências* que tratam das alternativas contra-hegemônicas: a primeira propõe alternativas para lidar com a invisibilização desses saberes tidos como inexistentes; e a segunda vai lidar com a emancipação desses saberes.

O objetivo da sociologia das ausências é transformar saberes não acessíveis em conhecimentos em circulação e, com base neles, transformar as ausências em presenças. Essa lógica propõe que a compreensão do mundo é mais do que a compreensão ocidental. Diante disto, um dos objetivos da minha pesquisa é contribuir para que *criações cotidianas* (OLIVEIRA, 2012) escolares invisibilizadas tornem-se conhecimentos acessíveis e presentes na formação docente: é destacar diferentes formas possíveis de se constituir a escola.

Esses conhecimentos hegemônicos/dominantes são as monoculturas do saber, que legitimam como saber um único modelo científico. Contextualizando com a pesquisa e com a minha trajetória acadêmica, posso dizer que ao longo da minha caminhada com os estágios, as extensões, a universidade apoia seus conceitos de escola e de docência nas perspectivas da educação regular, urbana e ofertada para crianças. Docentes que trabalham com outras

narrativas não são considerados. A universidade forma professores com repertório para atuarem em unidades escolares localizadas em grandes centros urbanos. Ao longo da formação universitária, os estudantes de pedagogia tem pouco contato com educação indígena, com educação do campo, dentre outras modalidades. Poucas vezes ou nenhuma vez ouvimos falar sobre esses *espaçostempos* e, quando ouvimos sobre eles, nos são apresentados como algo exótico.

Precisamos combater a monocultura do saber desse modelo de pensar a escola pela via de uma lógica colonial, pois deixamos de fora todos os outros contextos de formação. A universidade exige dos estudantes uma enorme carga horária de demandas fazendo com que ela pareça ser plural, mas na verdade ela está ali nos formando para sermos professores de escola urbana e por vezes, negando o direito de pensar em outras situações.

Eu só fui conhecer as pesquisas com os cotidianos no meu oitavo semestre com uma professora universitária recém concursada. Não há conversas sobre educação indígena, educação quilombola, pedagogia hospitalar, educação circense na graduação. Quando temos algo diferente, temos algumas palestras em que colocam um representante de cada espaço em uma mesma mesa por alguns minutos de fala para cada um. Pedagogia empresarial, por exemplo, é uma eletiva que custa a ser oferecida. Essa promoção das monoculturas na universidade nega a ecologia de saberes no campo da pedagogia e até no campo da docência.

Superar as monoculturas só é possível a partir da possibilidade de tornar viável uma ecologia de saberes.

2.4 Ecologia de saberes

De acordo com Santos (2014),

(...) ecologias de saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm(...) e (...) é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social(...). (SANTOS, 2014, p. 332)

O autor explica que, com a existência de uma cultura colonial/dominante, temos a destruição de conhecimentos, de saberes e de culturas não assimiladas por essa visão de mundo colonizado. Esse movimento é chamado de *epistemicídio*. A ecologia de saberes

compreende o conjunto de possibilidades dos conhecimentos que resistiram ao epistemicídio e que vieram através de lutas sociais. Entendo, portanto, que a ecologia de saberes são as outras formas de se estar no mundo. Como afirma Santos (2010)

(...) tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. (SANTOS, 2010, p.54)

Considero que esse conceito visa promover o diálogo entre os diversos conhecimentos, saberes que não se concretizam em espaços acadêmicos, mas nas vivências do dia-a-dia, penso que em uma escola, ele acontece nas trocas entre os mais diversos sujeitos que se sintam em um espaço acolhedor e inclusivo e, principalmente no que diz respeito ao pesquisador, a pesquisa deve ser colaborativa, não se trata do pesquisador entrar no ambiente escolar e apontar as falhas das escolas ou dos professores. É um trabalho colaborativo em que pesquisadores e professores possam juntos trabalhar, dividir vivências e anseios a fim de transgredir o modo tradicional de se fazer pesquisas escolares.

Em busca de uma educação emancipatória, FREIRE (1998) defende que para uma educação libertadora é necessário se despir da neutralidade do processo educativo e valorizar a horizontalidade de saberes que propicia ao educando a possibilidade de construção de um pensamento crítico acerca de sua realidade. Essa horizontalidade de saberes admite parceria, cuidado e reciprocidade. Isso não quer dizer que não vai haver uma relação hierárquica entre os sujeitos, mas sim que essa relação não permite que os conteúdos sejam organizados de forma que predomine a verticalidade presente em uma instituição colonial que são, em sua maioria, determinantes das condições que promovem as exclusões. Por esse caminho, Freire (1998) afirma que

o discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, de medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 1998, p. 80).

Pensando nesses conceitos de ecologia de saberes e de horizontalidade, entendo a importância e, buscarei durante a minha pesquisa bem como, durante a minha caminhada docente, trabalhar e exaltar todos os saberes de maneira equivalente e horizontal de modo que nenhum saber é mais importante do que o outro e que devemos rejeitar essa hierarquização de saberes.

As bases curriculares nacionais, tanto a do ensino superior quanto a do ensino básico são maneiras de um sistema colonial dizer que todo mundo deve aprender a mesma coisa. Faz sentido? Um estudante que mora no interior de Roraima aprender o mesmo que um estudante que mora em uma comunidade carioca? Suas realidades são as mesmas?

Cada sujeito que ocupa o espaço escolar, traz com ele uma escola própria, uma narrativa, um enfrentamento e eu não me lembro de ver um movimento institucional de acolhimento dessas vivências, considerar essas histórias como saberes válidos na formação. Na graduação temos estudantes que trabalham com artes cênicas, educação circense, ONGs e projetos sociais nas comunidades, não temos dados de estudantes que vieram de comunidades indígenas, de escolas do campo, escolas quilombolas mas sabemos que eles estão ali.

Mesmo com essa grande diversidade, a instituição não cede espaço para que esses estudantes ocupem seus lugares, não conseguimos supor em um espaço onde todos os saberes fossem aceitos como válidos. A ecologia de saberes é a ideia de que todos podemos conviver em harmonia, o que eu não conheço, a narrativa do outro me ajuda a compreender. Quando nos abrimos para essas novas possibilidades percebemos as realidades distintas, uma sala diferente, uma escola diferente, turmas enormes, professoras que se reinventam diante dos desafios diários que encontram em suas salas.

Feitas essas considerações acerca desse conceito da ecologia de saberes, me dedicarei a apresentar a narrativa de pessoas que estão experimentando e vivendo o campo da educação.

3 NARRATIVAS DA/NA FORMAÇÃO

Neste capítulo, trarei breves narrativas de colegas licenciandos que estão experienciando o campo da educação através de suas vivências na graduação e de professoras que vivem esse campo diariamente como todas as suas histórias, conquistas e seus enfrentamentos. Trago também uma breve análise a respeito da ideia de formação docente que é constituída nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

3.1 O que dizem os pedagogos em formação?

Como aluna da graduação, eu sempre senti falta dos sujeitos do “chão da escola” estarem presentes na Universidade e, isso fez com que eu buscasse grupos de pesquisas e projetos de extensão que trabalhassem com esses atores. Não foi uma busca fácil. No período de pandemia, participei de uma extensão desenvolvida a partir de uma parceria do Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro com a UFRJ. Os encontros aconteceriam em rodas de conversa com convidados e alunos da graduação. Com a pandemia e a possibilidade de que estes encontros fossem realizados remotamente, as rodas de conversa se tornaram “retângulos de conversa”, pois semanalmente nos reunimos através de celulares, tablets e computadores. Os encontros duravam cerca de duas horas. Nos primeiros trinta minutos, o convidado fazia uma breve apresentação pessoal e do tema abordado. Após isso, era aberto um debate virtual sobre aquele tema, onde os alunos faziam perguntas e narravam suas vivências com a temática. As possibilidades do acesso remoto oportunizaram a presença de professores da rede municipal do Rio de Janeiro e de estudantes de outras graduações como extensionistas do projeto.

A princípio, os temas haviam sido pré-selecionados pelos integrantes do Fórum. Eram temas relacionados com a BNCC, currículo, políticas públicas. Quando concluímos um terço dos encontros planejados no projeto, a professora coordenadora Elaine Constant pediu para os alunos que eles avaliassem a extensão, que dessem sugestões, pois o projeto precisou ser redesenhado para os encontros virtuais e ela achava importante existir essa devolutiva. Foi quando os alunos sugeriram temas que não são vistos nas nossas vivências de graduação e deram relatos sobre a necessidade desses temas estarem presentes em suas formações. Os

temas sugeridos foram diversos: Educação nos Assentamentos, Escolas do Campo, Artes nas Escolas, Pedagogia Hospitalar, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação Circense, Educação de Pessoas em Situação de Restrição de Liberdade, Inclusão e Mediação Escolar, Educação Ambiental, Protagonismo da EJA. Durante esse encontro, anotei algumas falas dos temas e justificativas de alguns estudantes:

Uma vez, um professor nos levou a uma aula-passeio para conhecer a Escola Nacional Florestan Fernandes. Uma pena a turma inteira não ter ido! Foi a primeira vez que ouvi falar sobre a educação nos assentamentos. Nunca percebi que nesses espaços existissem crianças em idade escolar e acho que deveríamos trazer essa temática para extensão porque ninguém pensa nas crianças que vivem nesses assentamentos. Elas estão ali e elas existem. (Estudante 1)

Minha maior dificuldade é encontrar a minha realidade e o meu dia-a-dia na graduação. Eu moro em Caxias, a realidade de lá é diferente da que nós encontramos na Zona Sul do Rio. Queria ouvir mais professores das escolas do campo e queria poder fazer estágio perto da minha realidade. (Estudante 2)

Realizar os estágios do curso para mim sempre foi uma dificuldade. Estou no fim da graduação, já completei quase todas as disciplinas, mas não consigo cursar o estágio pois apesar de haver contrato com Rede Municipal do Rio de Janeiro, as professoras de estágio só aceitam escolas da Zona Sul e isso dificulta a minha vida pois já dou aula no bairro de Santa Cruz. Não quero reivindicar um tema, mas queria fazer esse desabafo, pois vou ter que me virar para realizar todos os estágios no período remoto. (Estudante 3)

A graduação precisa trazer assuntos que geram inquietações enquanto sociedade e, hoje, a sociedade invisibiliza a educação prisional e vemos isso no nosso curso também. Não temos contato com o tema a não ser que busquemos por ele e, mesmo assim, ainda é uma busca difícil. Mas além da educação prisional, temos diversos sujeitos que são invisibilizados e por isso gostaria de ouvir mais sobre temas como educação indígena e quilombola. (Estudante 4)

Minha maior dificuldade com o curso é que eu não me vejo em sala de aula. Entrei com o intuito de seguir carreira na pedagogia empresarial, mas tenho dificuldades com o tema pois toda a graduação é voltada para a escola. (Estudante 5)

Todos esses relatos foram de estudantes do curso de Pedagogia e, todos esses temas foram uma reivindicação deles, pois não encontram essas perspectivas no curso de pedagogia. Nesse sentido, percebi a importância de espaços democráticos de diálogo que abordem as diversas faces da educação. Esses pedidos dão a entender que existe uma lacuna na formação, pois a universidade acaba não oferecendo essas e outras possibilidades para os estudantes atendendo às suas demandas.

De modo a tentar confrontar as narrativas dos estudantes com o que na atualidade é abordado enquanto currículo comum para a formação inicial de professores, trago a seguir um

breve histórico acerca da elaboração de uma política pública comum para a formação docente.

3.2 O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores?

Pensar em professores é pensar em sujeitos que estão em contato direto com estudantes. Sendo assim, podemos dizer que uma política de formação constrói identidades, valores e práticas revelando muito sobre o projeto de sociedade presente naquele tempo histórico.

Antes de apresentar um breve histórico sobre o modo como o conceito de formação é compreendido, destaco que uma Base Curricular Nacional para a formação docente jamais será um retrato de como a formação docente se constitui. A formação que uma professora indígena recebe é diferente da formação de uma professora que leciona na capital do estado. Uma Base jamais traduzirá a necessidade de uma formação docente em âmbito nacional considerando que o Brasil é um país abarcado por inúmeras diversidades. Inclusive, trago no próximo capítulo a narrativa de professoras a fim de mostrar quão grande são essas diversidades.

Após a aprovação do Plano Nacional de Educação, que se apresenta por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o país passou a ter novas metas e estratégias para a educação e, com isso, novas diretrizes para a formação docente foram elaboradas. Com isso, em 2015, foi aprovada uma nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, criando Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (DCNs), por meio da Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015 que tinha por

finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC (DOURADO, 2015, p.301).

A Resolução CNE/CP nº2/2015 provocou movimentos de revisão e discussão nos Cursos de Formação Docente de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Deste modo, buscou-se articular as diretrizes da formação inicial e continuada de professores com as

diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, assim como a articulação entre a graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa, colocando as instituições de ensino superior como responsáveis prioritárias por conceber a formação inicial e continuada dos professores, ao mesmo tempo em que reconhecem os centros de formação de estados e municípios como lócus de formação. Podemos notar aqui o esforço em garantir uma organicidade na política de formação de professores, articulando a universidade, incluindo a pós-graduação, e a escola básica, entendendo-a também como espaço formativo.

O texto do documento realiza um diálogo com as discussões educacionais no campo da Formação Docente e da Educação Básica, visto que traz como eixos aspectos como a interdisciplinaridade; a articulação entre teoria e prática; a compreensão do trabalho como princípio educativo na formação profissional; a pesquisa como forma de produção de conhecimento e a docência como base das licenciaturas.

As DCNs estruturaram o currículo para a formação inicial docente da seguinte forma: conteúdos relacionados aos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

As diretrizes também definiram a prática como componente curricular, que deveriam ser distribuídas ao longo do processo formativo e não mais apenas ao final dele. Estas horas deveriam contemplar, além do estágio supervisionado, outras atividades formativas como a iniciação científica, a iniciação à docência, a extensão e a monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição. Também são previstas no documento normatizações referentes à formação continuada e à valorização docente.

Resumidamente, podemos entender que as Diretrizes buscaram endossar a identidade docente para os cursos de Licenciatura e, notadamente, Pedagogia, e a formação de professores calcada na articulação entre ensino-pesquisa-gestão e entre educação superior e educação básica (DOURADO; TUTTMAN, 2019, p. 202)

No entanto, dois anos após a implementação do novo PNE, em 2016, a então presidenta Dilma Rousseff sofreu o impeachment. Desde então, *estamos vivendo no Brasil um momento político de ruptura com o período anterior; dos governos populares, com*

importantes reverberações na política educacional e no andamento da implantação do Plano Nacional de Educação (OLIVEIRA, 2018, p.55).

Neste momento político, pós impeachment, o governo golpista colocou em prática medidas que se configuraram como retrocessos relevantes, por meio de programas e ações voltadas para as políticas públicas oficiais sociais e educacionais. Apontamos tais medidas como retrocessos porque, na contramão de uma abordagem democrática,

passaram a ser tomadas de forma mais centralizada e sem a participação mais ampla da sociedade civil organizada. Além disso, passaram a ser permeadas por concepções privatistas, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas entidades e instituições do campo educacional comprometidas com a educação pública de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 38).

Neste contexto antidemocrático, os debates que buscavam tecer uma Base Comum Nacional são manipulados e, em seu lugar, é estabelecida uma Base Nacional Comum. Em lugar de diagnosticar o que é comum aos diferentes contextos escolares e de formação e consolidar esse comum por meio de diretrizes/referenciais, é realizada a imposição do que deveria vir a ser esse “comum”, estabelecido verticalmente, de fora e do alto dos cotidianos das escolas e de formação sobre eles.

Nessa trajetória, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo, consolidou *uma direção crescente de determinação obrigatória do que deve ser feito por docentes e discentes e que contraria o que vinha sendo buscado aglutinar em momento anterior* (ALVES, 2018, p.47), ou seja, uma Base Comum Nacional,

tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7).

Desprezando o processo de construção coletiva que vinha se dando em torno da formação docente, em consonância com os princípios antidemocráticos da BNCC, em dezembro de 2019, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, foi promulgada a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), ainda em fase de implementação. Diferentemente das diretrizes anteriores, a BNC teve tempo recorde de elaboração e discussão (somente dois meses) e fecha um ciclo mais amplo das políticas de centralização curricular da educação, articulando Currículo da Educação Básica (BNCC) – Avaliações em Larga Escala (SAEB) – Formação de Professores (BNC-Formação).

Consideramos que esta legislação se apresenta como um retrocesso, ao mesmo tempo em que se alinha à constituição de uma hegemonia cultural, integrando diversas frentes de atuação principalmente tendo as políticas públicas como mediação dos princípios neoliberalizantes na gestão pública e que têm atacado de frente a educação enquanto direito social e, por conseguinte, a formação de professores e professoras de nosso país (MILITÃO; CRUZ, 2021, p.19).

Definir um currículo oficial significa selecionar determinados saberes e deixar de lado muitos outros. Nesse processo, determinados conhecimentos são consagrados e outros desprestigiados. As políticas oficiais curriculares voltadas para a formação de professores costumam acompanhar as políticas voltadas para a educação básica e impactam os saberes e a identidade da profissão.

Como demonstrado, uma política pública de formação docente reflete processos histórico-sociais, reflexões educacionais, embates entre concepções do que é a escola e como ela pode contribuir para a sociedade. Deste modo, a formação docente engloba muito mais do que um mero treinamento de habilidades.

Alves (2010) sinaliza que, na perspectiva dos estudos com os cotidianos não há política e prática, no sentido de que as políticas também são práticas. Dessa maneira, compreendo as políticas como *ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humano*. Os grupos que realizam “práticas coletivas”, que se configuram como políticas, são entendidos como qualquer grupo e não somente os grupos hegemônicos. Isso significa que as práticas de grupos não hegemônicos também produzam políticas, embora elas sejam invisibilizadas pela ótica de quem analisa políticas e busca na realidade apenas o que é hegemônico, perdendo a capacidade de analisar o que não é. (ALVES, 2010, p. 49)

Diante do que é trazido pela autora, afirmo a necessidade de atentarmos para a compreensão dos modos pelos quais docentes tecem saberes cotidianamente, em seu processo de formação e autoformação, enquanto tessitura singular e coletiva, também pode contribuir para alargarmos as proposições de políticas públicas oficiais

3.3 O que dizem os professores das/nas escolas?

Feitas as ponderações acerca do documento Base Nacional da Formação, trago agora as conversas que tive com três professoras. Fui buscar com elas as narrativas abarcadas pelos

saberes que eu não encontro no curso de Pedagogia e nem na BNC. Ao longo da graduação no Campus Praia Vermelha, fazemos estágios obrigatórios na maioria das vezes nas escolas públicas localizadas na Zona Sul do Rio de Janeiro e sinto falta de conhecer o cotidiano de escolas e acessar narrativas de professoras que estão nas escolas que são “invisíveis”. Acredito que minhas viagens com a extensão do PNAIC despertaram esse interesse em mim. Gostaria de poder vivenciar e de conhecer os cotidianos de outras escolas que diferem das vivências que nos são ofertadas hoje nos estágios das escolas da Zona Sul do Rio de Janeiro.

A pesquisa narrativa como método potencializa as histórias dessas outras professoras dessas outras escolas, pois é quando paramos para ouvir o que elas têm a dizer, suas vivências, suas inseguranças, suas vitórias, enfrentamentos, é que amplificamos os sentidos da docência em cada um de nós.

As três professoras com quem conversei são muito distintas entre si, mas são todas elas mulheres de luta e que possuem vários enfrentamentos para que consigam ofertar uma educação de qualidade para seus alunos. Cléia é uma professora indígena bastante ligada à sua comunidade e às suas lutas. Flávia é uma professora idealista que vive duas realidades bem diferentes: trabalha em uma escola urbana e em uma escola do campo. Mônica é uma professora pesquisadora e que escolheu a sua sala de aula como sendo o seu campo de pesquisa. Como ela mesma me disse, ela sempre foi uma pessoa de viver antes de ler.

Por que essas narrativas são importantes para mim? Quando entendi que a formação docente é um movimento de reflexão sobre nós mesmos, nossos caminhos e nossos encontros, percebi como elas fazem transbordar o ofício docente em todas as suas singularidades e subjetividades, permitindo refletir e (re)significar a minha própria formação. E, por isso, eu pretendo levar cada uma dessas três professoras comigo nas docências que irei exercer.

Nossos encontros infelizmente não puderam ser presenciais por conta da pandemia. As entrevistas foram feitas com muito afeto através de videochamada pela plataforma do *GoogleMeet* e através de conversas pelo *Whatsapp*. Vivemos um pouco de tudo nesses últimos meses. Agradeço imensamente às três por terem sido tão incríveis comigo: persistiram colaborando com minha pesquisa apesar das dificuldades de conexão com a Cléia, (pois a internet caía frequentemente durante nossas chamadas), apesar da Flávia estar recém recuperada da Covid-19 (e ainda com um pouco de dificuldade para falar, com a respiração um pouco pesada) e a apesar da Mônica estar com todos os seus horários indisponíveis(esta arrumou um tempinho para mim entre suas aulas na escola e suas aulas no Mestrado).

Começo as narrativas com a conversa com a Cléia, uma professora indígena muito orgulhosa de suas raízes e de sua comunidade.,

3.3.1 Uma professora WaiWai



Nesta perspectiva da caminhada que percorri entre dois mundos: a “base” e o que “vem de fora”, não foi e não é fácil transitar de uma cultura para outra.

(Cleia WaiWai)

Cleia Waiwai é uma professora indígena pertencente ao povo WaiWai. Trata-se de um povo que encontra-se em extensas partes da região das Guianas e no Brasil, encontram-se em terras indígenas nos estados do Amazonas, Pará e Roraima. São indígenas falantes, em sua maioria, da família lingüística Karib. Constituíram-se a partir de processos seculares de troca e de redes de relações na região.

Cleia WaiWai faz parte do movimento de professores indígenas integrando a Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR). Tal organização conta com a representação das lideranças indígenas, de professores e de alunos dos povos Wapixana, Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Y'ekuana e WaiWai. É nascida no Pará, mas foi criada na comunidade em Roraima, onde sua trajetória como professora começou.

Primeiramente, sou falante de língua materna, do meu povo WaiWai. Desde 2005 atuo como professora na rede estadual e a minha atuação hoje é mais forte com as línguas indígenas. Como formação, sou Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas e a minha pesquisa sempre foi relacionada à formação de professores. De 2011 a 2019, fui coordenadora da região dos professores do meu povo. Hoje estou como professora do oitavo ano por conta da formação do mestrado, mas dei aulas por muito tempo nos anos iniciais e nas minhas escolas, os professores, gestores e funcionários são todos falantes da nossa língua materna, são todos WaiWai.

Cleia conta que a escola indígena na comunidade dela é recente: foi implementada no final da década de 90. Foi nessa época que Cleia decidiu que queria ser professora na aldeia e dar retorno ao seu povo. Então, para que pudesse se formar, ela precisava se deslocar até a capital, em Boa Vista, na Universidade Federal de Roraima. Lá, ela se graduou em Ciências Sociais na segunda turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (2009). Já no mestrado, Cleia desenvolveu uma pesquisa em que acompanhou uma turma de vinte e um professores WaiWai em formação. Este acompanhamento se deu desde o curso de formação até o momento em que foram inseridos na escola. Ela conta que a maior dificuldade desses professores durante a sua formação foi a questão da barreira lingüística. Como alguns eram falantes da língua materna, eles acabavam enfrentando questões com o preconceito. A dificuldade das mulheres em sair da comunidade e o deslocamento também era uma barreira, pois as comunidades são distantes de Boa Vista, além da falta de professores indígenas nos cursos, principalmente no campo das linguagens.

A questão da mulher hoje se destacar dentro do meu povo ainda é um pouco difícil. Temos o artesanato como segunda atividade, pois a agricultura é a principal atividade da família. As mulheres WaiWai estão sempre em uma rotina de

enfrentamento, atualmente existem novos desafios que lhes são postos em relação ao estudo e ao trabalho não oriundo da cultura WaiWai. Aos poucos, estamos conquistando esse espaço e as mulheres vêm conseguindo sair para as faculdades, por exemplo. Nesta perspectiva da caminhada que percorri entre dois mundos: a “base” e o que “vem de fora”, não foi e não é fácil transitar de uma cultura para outra. No meu caso, fui bem fortalecida na minha base. Em 2015, eu entrei na faculdade. Na minha época, quando eu saí da minha comunidade para ir à faculdade, o meu pai precisou ir comigo até a cidade sempre. Então, os meus pais foram muito importantes no meu processo de formação. Hoje, nós termos a formação acontecendo dentro da nossa comunidade é uma luta, pois acaba que muitos jovens desistem quando enfrentam a barreira do deslocamento.

Sobre a sua formação na graduação, ela conta que a grade é diferenciada. Os professores ficam dois meses na cidade fazendo as disciplinas e depois retornam às comunidades para realizar um trabalho final e entregam essa atividade no período seguinte. Então, ela lecionava e estudava ao mesmo tempo. Durante a licenciatura, Cleia realizou um projeto de catalogação das sementes existentes na região onde eles trabalharam com o nome científico das sementes e o nome na língua materna do povo dela, finalidade e as funções de cada uma a fim de poder valorizar sua cultura, suas identidades e o conhecimento dos mais velhos. Todo o projeto foi pensado respeitando as vivências e realidades de seu povo. Sobre os cotidianos com as turmas de anos iniciais em que lecionou, ela conta que eles trabalhavam mais a questão do letramento através das brincadeiras, de músicas, artesanato, confecção de cartazes. As aulas eram abertas. A escola não tinha muros e ela ressalta que as datas comemorativas também são extremamente importantes para essas comunidades e que na escola não é diferente: percebe-se a presença dos pais nas danças, nos artesanatos, nas pinturas.

O letramento acontece primeiro na língua materna e depois a gente trabalha com o nome em português. Nas escolas, trabalhamos para manter viva a memória dos antepassados. Uma atividade que me marcou foi a oficina de confecção do artesanato em que as peças foram feitas com as mãos. A semente de morocoto é o principal artesanato do WaiWai e tivemos encontros das mães e seus filhos. Acredito que tenha sido importante essa troca: a criança poder sentar e conhecer, observar suas mães ali e aprender com elas. Tivemos também a confecção de tiaras e cocares e as crianças aprendem com suas famílias. As crianças são estimuladas a descobrir o mundo experimentando com seus corpos, observando e imitando o comportamento dos adultos na aldeia. Foram atividades muito gratificantes para mim enquanto professora. Eu fui a primeira professora dessa escola que foi fundada em 2002, mas ela só foi reconhecida como escola mesmo em 2009, através de nossas reivindicações. Hoje, um dos alunos para quem eu dei aula nessa época é professor nessa mesma comunidade. A educação indígena é assim: você vê o próprio fruto da comunidade sair, se formar e retornar. Isso é muito bom para nós enquanto povo, pois valoriza a nossa cultura e o nosso povo.



Escola e sala de aula WaiWai

Em um cotidiano tão representativo em que as crianças aprendem através da observação dos mais velhos, questionei Cleia sobre como a pandemia os afetou/afeta, como estava sendo dinamizado o dia-a-dia de uma escola indígena.

É muito recente a internet aqui, primeiro fizemos o acolhimento deles com relação a essas tecnologias. Foi esse ano que a internet chegou na nossa comunidade através das reivindicações das lideranças. É feito um planejamento quinzenal e um cronograma de atividades que vão sendo postados além da realização de algumas lives com os alunos. Os pais acompanham as atividades com as crianças pelo Google Classroom. As comunidades são todas fluviais, algumas famílias ainda não possuem o acesso e aí as atividades são entregues em material impresso. De 15 em 15 dias os professores se deslocam até o centro regional pois é onde fica a impressora. Lá eles fazem as cópias e entregam aos alunos de suas comunidades.

Meu encontro com Cleia aconteceu como a maioria dos encontros que foram realizados nesse período pandêmico: através de uma videochamada realizada pelo *GoogleMeet*. Infelizmente, a internet que foi recém conquistada pela sua comunidade não é tão estável. Durante a nossa conversa tivemos problemas com o sinal. Por vezes Cleia não me ouvia e eu não a ouvia. Por cerca de uma hora pude conhecer melhor essa professora indígena que muito tem ainda para nos contar. Confesso que a falha de conexão durante a chamada atrapalhou um pouco e fez com que nossa conversa fosse encerrada mais cedo. Foi uma conversa rápida, o tempo passou e nem percebemos.

Vários pontos da conversa me chamaram a atenção, a dificuldade de acesso à educação tanto pela escola ter sido uma conquista tão recente quanto pela dificuldade de acesso ao ensino superior. Mas ao mesmo tempo me surpreendeu saber como o currículo da faculdade consegue se adequar à especificidade daquele professor indígena que está se formando ali.

Achei incrível a forma como as famílias e a comunidade fazem parte do dia-a-dia dessas crianças, através das atividades e a valorização dos mais velhos que é muito forte na cultura indígena. Me chamou atenção também a dificuldade de acesso à educação, principalmente das mulheres, por conta do deslocamento, da barreira linguística. A questão do acolhimento da tribo com a internet também é interessante demais, me imaginar como estudante inserido em um novo sistema totalmente informatizado.

Dando continuidade às minhas conversas, eu trago a narrativa da Flávia, uma professora apaixonada pelo que faz e que enfrenta duras realidades.

3.3.2 - Uma professora idealizadora



Sou uma professora alfabetizadora, sou idealista. Uma coisa é você ser uma professora, outra coisa é você ser A Professora. Uma é artigo indefinido e a outra é artigo definido.

(Flávia)

Primeiramente, essa professora foi a pessoa que impulsionou essa pesquisa. Foi com ela o meu primeiro contato com um professor de fora do ciclo UFRJ/Escolas Municipais da Zona Sul do Rio de Janeiro. Foi ela quem despertou o meu desejo de conhecer outras realidades a que não tive acesso durante a graduação. Flávia é uma professora alfabetizadora apaixonada pelo que faz. Quando ela fala sobre suas turmas, sobre suas vivências podemos perceber o afeto ali presente. É atuante em duas redes municipais: Rio de Janeiro e Duque de Caxias. É graduada em Pedagogia e Psicologia, mestre em educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Eu sou alfabetizadora, tenho muito orgulho. Me formei na década de 90 pela Escola Estadual Carmela Dutra, sou graduada em Psicologia e Pedagogia. Sou professora da rede Municipal do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias e já atuei no ensino

privado também. Tenho algumas especializações em: Letramento, Psicopedagogia, Administração e Supervisão Escolar. Sou mestre pela UFRRJ e toda a minha pesquisa foi sobre ludicidade e alfabetização nas escolas públicas.

Durante a sua trajetória, Flávia destaca que é fundamental que professores busquem desenvolver e dialogar com uma prática mais inclusiva em que ele entenda que aquela criança é um sujeito histórico-social e que carrega vivências e saberes únicos. E ela conta que faz questão de usar de todo e qualquer artifício que facilite a aprendizagem de seu aluno: desde se fantasiar para entrar em um mundo lúdico até arcar com os custos de materiais que auxiliem nessa aprendizagem.

Pude entrar no município do Rio no ano de 2009 e em Duque de Caxias no ano de 2010. Vi uma outra realidade paralela ao sistema de educação privado. Assim que cheguei a Caxias, fiz um projeto de jornal. O jornal mural funcionava na escola do Rio e eu resolvi fazer igual em Caxias. Entrei na sala explicando que seria um projeto sobre jornal e um aluno tomou coragem e perguntou: professora, eu posso fazer uma pergunta? Respondi: pode! O aluno perguntou: o que é um jornal? E como a gente compra? É uma realidade que me chocou quando cheguei. Nós montamos um jornal comunitário com a turma que envolveu toda a escola e os alunos. Nós fizemos sábados de leitura e de teatro, mas dentro de uma limitação em que tudo saía do nosso bolso. Às vezes, o cotidiano é difícil, mas ele também é surpreendente. Sou uma professora alfabetizadora, sou idealista. Uma coisa é você ser uma professora, outra coisa é você ser A Professora. Uma é artigo indefinido e a outra é artigo definido.

Nóvoa (1995) traz a ideia de que a formação não se constrói por acumulação e sim, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e uma permanente reconstrução de identidade pessoal. Flávia fala sobre a importância da troca com seus pares.

Em Caxias, por exemplo, houve um tempo em que sempre nos incentivaram a fazer cursos de formação. Durante esses cursos de formação eu pude ter uma troca maior com os meus pares. Conheci pessoas que somaram muito no meu trabalho e nas minhas vivências. Eu tenho um grupo de professoras e compartilhamos tudo o que fazemos de diferente nas nossas salas de aula. Trabalho na escola municipal Parque Capivari desde a minha posse até hoje. Não trocaria jamais, apesar dos problemas que toda rede tem e todas as escolas possuem. Eu tenho uma gestão que me apoia, me acolhe e respeita.



Encontro de formação continuada da Rede de Duque de Caxias

No ciclo de alfabetização, o objetivo é que a criança chegue ao final dele com fluência na leitura, escrita, interpretação textual e operações matemáticas, mas infelizmente não é tão simples assim. Ela conta sobre seus desafios quando iniciou o trabalho com as turmas do quarto e quinto ano e também, do sexto ano experimental. A partir dessas experiências ela mudou sua forma de trabalho com os anos iniciais.

A escola do Rio tinha uma realidade que não comportava meus alunos, as apostilas eram a realidade deles. Na época eu trabalhava no bairro da Paciência, em um CIEP no 4º, 5º e 6º ano experimental. Com o sexto ano eu pude ver que havia uma deficiência na parte de alfabetização, eles chegavam nesse sexto ano com uma dificuldade de leitura e interpretação enorme. Até a interpretação de imagens era um problema. É difícil você compreender o que não se conhece. Após essa experiência eu fui para uma outra escola também em Paciência e lá eu trabalhei com as turmas de 1º, 2º e 3º ano. Lá, eu fugi à regra: larguei as apostilas! Eu seguia o conteúdo das apostilas dentro da realidade deles, de forma lúdica, divertida e que fosse de um jeito que eles pudessem compreender. Eu passei a fazer no Rio o que eu aprendi a fazer em Caxias. Fazer isso nem sempre é fácil. Às vezes a gente precisa tirar do nosso bolso para poder fazer um trabalho legal porque as apostilas não são acessíveis. Mas os resultados foram maravilhosos. As crianças podiam observar, pensar, analisar, ver cada detalhe. Brincar era muito mais interessante do que seguir apostilas de realidades que são fictícias para eles. Pesquisar e analisar o tipo de alimento e nutrientes de um biscoito que eles sempre comeram e eles chegarem à conclusão de que aquilo não é um alimento saudável e porque não é, é maravilhoso. Aprendemos a trabalhar com roda de debate. Eles puderam aprender a fazer pesquisas, entrevistas, perceber e praticar o olhar e a escuta atenta ao outro. Desse modo a gente percebe que a leitura e a escrita não se tornam um castigo, uma tortura para elas, ela passa a ser um prazer. E esse modo de trabalho pode ser visto não só na

leitura e na escrita. Na matemática também! Trabalhar com a matemática de maneira real, acessível e compreensível onde os problemas matemáticos não são sem sentido. Conhecer geograficamente o bairro deles através de um passeio, de conversas com os pais, com os vizinhos, e mostrar que eles pertencem àquela comunidade e que todos participam do processo de aprendizagem dessas crianças. Não é o professor que faz mágica, elas vão aprender a ler e a escrever o mundo, conhecer os direitos e deveres delas como cidadãos e reconhecer que cada atitude delas muda o mundo. Talvez não mude o mundo todo mas um pouquinho vai mudar, é uma conscientização;

A partir dessa narrativa podemos perceber o quão importante é ser uma professora que além de possuir uma prática mais inclusiva e que vai dialogar com a realidade do aluno, ela precisa ser uma professora que transgride determinadas imposições que são postas por uma política educacional que não valoriza e não conhece os alunos. Através de práticas subversivas, ela consegue tornar esse processo de aprendizagem mais concreto para seus alunos.

Diante de toda sua vivência, questionei Flávia sobre o que ela acha que a universidade poderia trabalhar na formação de professores e que ela não tem trabalhado.

Acredito que a parte que a universidade poderia abranger mais, é voltar os olhos para o magistério, na parte prática, na parte dos estágios que você aprende com as experiências do dia a dia das escolas. Fazer uma reflexão sobre o dia a dia na escola porque os estágios são muito pobres. Acaba que eles servem apenas para avaliar a metodologia que está sendo usada e na verdade, não existe apenas uma metodologia certa: tudo vai depender do dia daquela turma, dos alunos daquela turma. Eu costumo dizer que a metodologia mais correta é a miscelânea, aquela que a gente mistura tudo com a intenção de envolver o nosso aluno da melhor maneira. O estágio na formação nada mais é do que uma troca entre a formação continuada e a formação inicial.

Relacionando essa questão com o meu dia-a-dia nas aulas de estágio da faculdade, pude perceber que, por vezes, o tom dos licenciandos ali presentes é realmente o de julgamento. Julgam aquele professor que está com aquela turma todos os dias, ganhando pouco e às vezes não está em um dia bom. Ou seja, julga-se uma prática partindo de um recorte da realidade feito com base em valores que estão sendo tecidos dentro da própria universidade. Ao final dos estágios, são entregues aos professores relatórios dessas práticas e são avaliadas as observações dos estudantes nessas escolas. Não é raro o compartilhamento nas salas de aula da universidade de práticas que desqualificam os docentes na educação básica.

Por fim, trago a conversa com a Mônica, uma professora pesquisadora incrível que experencia a sala de aula dela como um universo único e mágico.

3.3.3 - Uma professora pesquisadora



*O meu universo
eram as minhas salas de aula
e as histórias que atravessaram
aqueles estudantes.*

(Mônica)

Monica Rosa é uma professora da rede municipal de Duque de Caxias e prefere ser apresentada como professora da rede municipal do ensino básico. Ela possui um vasto currículo: é arte educadora, pedagoga, especialista em relações etnico-raciais e atualmente é mestranda do programa EICOS (programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) do Instituto de Psicologia da UFRJ.

Eu decidi ser professora bem novinha. Eu tinha oito anos de idade. Não foi porque eu gostava de brincar de escolinha, mas foi porque enfrentei uma dificuldade com uma professora, Tia Deise, e não me esqueço nunca. Na minha época existiam murais no pátio que recebiam estrelinhas. Eu fui uma criança que nunca tinha ido pro mural da estrelinha porque eu era meio descoordinada na hora de colorir. Tia Deise deu uma folha que tinha um soldado hasteando uma bandeira. Era 7 de setembro e, naquela época, era uma data muito comemorada. Era para pintar o soldado de verde e amarelo e eu não ia conseguir pintar aquilo. Então, eu virei a folha ao contrário e eu desenhei um gatinho e um cachorro. Fiz uma trilha ligando eles e colori tudo de verde e amarelo. Então disse à professora que fiz aquilo porque quando o gato parar de fugir do cachorro e quando o cachorro parar de correr atrás do gato eles vão ser livres igual ao Brasil. Doce ilusão. A professora teve uma síncope! Achou que eu estava de deboche e desrespeito e me mandou pra secretaria. Essa história tomou uma proporção tão grande que eu saí da escola. E ali eu disse

pra minha mãe que quando eu crescesse eu ia querer ser professora para entender porque as professoras eram tão burras.

Os caminhos pelos quais decidimos ser professores são muito distintos. E o de Mônica foi para entender porque aquela professora era não era capaz de compreender o seu ponto de vista e as suas limitações; porque aquela professora não se preocupava em estimular o pensamento crítico de seus alunos. Reflito que a fala de Mônica nos conduz às produções de Freire ao tratar da *educação bancária problematiza que os educandos não são meros “recipientes dóceis de depósitos”* (FREIRE, 2005, p. 80). Conceber a educação como algo que se pauta numa perspectiva de mera reprodução de conteúdos, é apresentado pela Mônica ainda criança como “burrice”. Sobre isso, problematizo o quanto ainda persistimos em nossa formação de professores com essas práticas que insistem em nos apresentar o ofício docente a partir da reprodução de teorias tão distantes do que se vive no dia-a-dia das instituições educativas.

Mas como qualquer pessoa, temos professores que consideramos bons e professores que consideramos ruins.

No meu oitavo ano eu era muito ruim em Física. Eu combinei com um primo meu e o amigo dele que eles fariam a minha prova de Física e eu faria a prova de Português deles. Eu sempre fui muito ruim de cola então, na hora eu não conseguia passar a minha prova para eles de jeito nenhum e desisti, decidi entregar a prova em branco. Quando a professora viu, me propôs refazer a prova em semanas e, durante essas duas semanas ela me daria aulas extras. Refiz a prova e tirei uma boa nota. Desde então, nos tornamos muito próximas e foi quando ela me presenteou com um livro do Carl Roger, “Tornar-se pessoa”. Um livro maravilhoso de psicologia humanista. Comecei a beber dessa fonte. Quando terminei a oitava série, eu quis procurar o curso que mais tivesse Psicologia e era Formação de Professores. A partir daí, eu me encontrei. Essa mesma professora me deu um livro sobre pesquisa de campo do Kurt Lewin, e quando eu li, eu fiquei encantada com a teoria da pesquisa de campo. Comecei a querer fazer pesquisa. Eu venho de uma família muito crítica e politizada. Foi aí que eu, no meu curso de Formação de Professores, comecei uma pesquisa intitulada “Como descobrir que o método não existe?”. Eu tinha 16 anos, fui conhecer várias escolas que tinham metodologias diferentes no RJ. Me despenquei de Campo Grande para a Zona Sul, entrevistei e conheci pessoas incríveis. Essa pesquisa virou uma semana de educação com a presença de nomes renomados da área de educação do Rio de Janeiro.

Diante dessa narrativa, fico encantada com o poder de uma criança/adolescente que possui um pensamento crítico, que tem esse pensamento estimulado pela família ou por professores. O quão potente essa pessoa irá se formar enquanto cidadão, entendendo o lugar que ocupa e as diversas possibilidades que ele tem.

Após formada, Mônica trabalhou em diversas escolas na Zona Sul do Rio de Janeiro. Principalmente, pautando-se na filosofia construtivista, que considera que há uma construção

do conhecimento realizada pelo aluno e que a educação deve se pautar no estímulo a esse movimento, ou seja, “aprender a aprender”. O conhecimento não é algo que pode ser simplesmente dado pelo professor. Posteriormente, ela ingressou na rede municipal de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro e foi quando conheceu uma outra realidade.

Foi então que eu passei a conhecer uma realidade totalmente diferente. Eu fiquei encantada com a rede pública e ao mesmo tempo, me assustou a perversidade política que existe também. Foi lá que eu vi a possibilidade de horizontalizar o saber e, desde então, sempre estive em sala de aula. Eu sempre fui uma pessoa de viver antes de ler. No período de 2000 a 2018, foi uma época onde todo mundo estava mergulhado na Universidade, valorizando a Universidade Pública, fazendo graduação, mestrado, doutorado e se especializando cada vez mais. Por outro lado, eu vivi como se eu tivesse hibernada. O meu universo eram as minhas salas de aula e as histórias que atravessaram aqueles estudantes. Mas é na escola pública que eu tenho a liberdade de ser a professora que eu quiser ser e eu sempre fui uma professora de projeto. Os projetos não são programados no começo do ano. Eles acontecem o tempo todo. Então, o meu caderno de planejamento é dinâmico, ele se modifica constantemente, ele é orgânico.

Eu vejo a Mônica como uma professora pesquisadora, que cresceu com esse poder de reflexão e questionamentos sobre suas ações referentes ao universo em que está inserida. Então a questioneei sobre o porquê dela não ter dado continuidade aos seus estudos quando houve esse “boom”⁵ das Universidades Públicas.

É dando aula que eu passo a entender a minha criança, quando eu passo a lidar com as outras crianças. E quando eu passo a me entender como criança e começo a dar colo, trazer essa minha criança para o cenário, fica muito fácil interagir com as crianças que estão no meu entorno. Vira um saber mágico e muito concreto. Então eu me vi fazendo mestrado e doutorado em sala de aula, realizando pesquisas e me dando conta das leituras, vivendo as leituras. Eu venho de um lugar que não tem começo, meio ou fim. Ele tem uma engrenagem de amor pelo saber, pela transmissão, pela troca, pelas vivências. O que me levou a fazer o mestrado agora foram meus alunos. Eles que me convocaram a partilhar o que eles produzem comigo. Eu aprendi muito com eles, eu bebi muito dessa fonte e eu preciso colocar isso em movimento. Eu agora não quero mais parar, quero terminar o mestrado, o doutorado, pós doutorado, eu agora só paro quando morrer. Não quero parar de ser professora, mas o meu tempo com os pequenos está se findando por uma questão burocrática, pois daqui a pouco eu me aposento, e está se findando por uma questão física, o meu trabalho é muito visceral e orgânico. Eu não tenho mais o pique que eu tinha, senta, levanta, deita, corre. Eu quero continuar trabalhando, trocando, e eu posso fazer isso na universidade.

Mônica foi também uma estudante de graduação que trabalha. Na minha mais sincera opinião, isso não é fácil. A universidade federal possui uma carga horária obrigatória enorme

⁵ Ao falar da universalização do acesso aos cursos superiores e aos programas de pós-graduação, Mônica se refere à ampliação da Universidade Pública devido aos estímulos e financiamento das pesquisas nos governos de Lula e Dilma Rousseff nos anos de 2002 a 2015.

e que, por vezes, é difícil conciliar com um trabalho. Eu vejo isso o tempo todo com amigos que estudam no período noturno e que precisam se desdobrar em mil pessoas para dar conta de toda a carga horária de aulas, estágios e extensões. Quis saber então como foi para ela viver esse processo.

Me graduei em Pedagogia pela UNIRIO, de 2011 a 2020. Não é fácil fazer Pedagogia. Eu não sei se sempre foi assim ou se quando eu entrei em contato com o curso eu descobri isso. É muito difícil formar-se pedagogo por uma universidade. Então, eu fui formada primeiramente pelas crianças e pela minha relação com elas. Na UNIRIO, eu considero que apenas peguei um certificado que me garante burocraticamente. É muito complicado, o tempo todo você dialogar sobre a educação sem trazer o chão da escola no concreto. Você fala e as professoras universitárias do curso de pedagogia são extremamente contraditórias. Elas falam A e pedem Y. Eu tive uma professora que sempre me falava “Chegou a patota de Cosmos! As atrasadas da Baixada”, pois as aulas começavam às 18h mas eu vinha de Caxias e uma amiga vinha de São João de Meriti, saímos às 16:30h das escolas e, por vezes, chegávamos atrasadas. Isso gera constrangimento, preconceito e eu penso que se tinha esse comportamento conosco, com certeza tinha com muitos outros. Essas situações fazem com que um universitário que passa por isso desista de ocupar aquele espaço. Mas sempre temos pessoas que valem a pena também. Eu tive uma professora na UNIRIO por quem eu sou apaixonada, foi minha professora de estágio de série iniciais. A universidade exigia que fizéssemos estágio em uma determinada escola no Centro e, para mim, isso era inviável. Eu dava aula em duas matrículas. Então, essa professora me pediu que eu apresentasse um planejamento meu na turma dela de Didática e, que eu cruzasse esse planejamento com um teórico que ela estivesse utilizando. Dei essa aula pra turma dela, passei com nota máxima e todas as horas de estágio concluídas. Mas você conta nos dedos de uma única mão os professores que fazem isso.

Diante dessas experiências na graduação, perguntei a Mônica o que ela achava que faltava no curso de Pedagogia.

Eu acho que a universidade tinha que colocar a garotada no campo: menos sala de aula e muito campo. Essa burocracia do estágio não deveria ter: vai pro campo perto da sua casa, vai pro campo que você tem vontade de conhecer. Vá, observe, interaja, busque e estabeleça relações com o que você está lendo e o que você está vivendo. Está faltando que os professores confiem nos alunos e não subestimem os conhecimentos e o saberes outros que eles vão construir. Não precisa esperar o quinto período para isso. Vai pro campo e começa a estabelecer, por exemplo, aulas de Didática. Vamos comparar isso, vamos relacionar essas questões e construir textos, escrever em cima do que está observando. O que falta na universidade hoje é a prática, coisa viva. Perde-se muito tempo vivendo em torno de leituras e não trazendo elas pro campo. Essa formação é uma formação prática. É preciso viver com e construindo com. Nenhum livro vai te trazer isso. É preciso ativar sua curiosidade e não existe ninguém melhor do que as crianças para ativar sua curiosidade porque o conhecimento e o pensar científico é natural na criança. A criança é ciência pura, através da sua curiosidade ela experimenta, conhece.

Com um trabalho realizado com projetos e um planejamento tão orgânico e vivo, quis saber como funciona a rotina de um dia em sala de aula com a Mônica e qual foi o projeto que mais marcou sua vivência.

O meu dia-a-dia com as crianças começa em uma roda. Às vezes, eu levo o meu tambor e eles adoram. Eu sei o que eu quero, mas eu não chego falando de cara o que eu quero trabalhar no dia. A gente entra na roda, conversa e fala sobre tudo. Tem gente que conta o que sonhou, conta o que comeu, e aí, é necessário ter sensibilidade para conseguir pescar nessa conversa uma deixa para entrar com o assunto que eu quero trabalhar. Meu planejamento é construído a muitas mãos, a muitos pensares, a muitas cabecinhas, muitos olhos e bocas. Eu estou com o quarto ano e estamos construindo uma floresta na escola porque resolvemos mexer com a memória da edificação da escola. Isso porque eu queria trabalhar com o que vem acontecendo na Amazônia, com a indigenia e, estamos contando a história do Brasil pelo quarto ano. Também trabalhamos com a história de Caxias, território e tudo mais. Um bom professor não pode ter apegos, ele precisa gostar de passear, ele vai trabalhar com Freire, com Freinet, Montessori, Latour, ele vai trabalhar com todo mundo.

E Mônica continua:

nessa trajetória, muitos projetos me marcaram, mas um deles é especial: é o Projeto Malala. Eu estava com o livro e comecei a contar a história para eles. Eu não estava com a edição para crianças, era a versão para adultos mesmo. Eu contei aos poucos e pensei que esse processo duraria um mês mais ou menos. Essa contação durou uma semana. Inclusive, na sexta-feira da semana que comecei a leitura, combinamos uma saída mais tarde e eu finalizei o livro e coloquei um curta com o discurso dela. Foi uma comoção geral! As crianças ficaram encantadas, me pediram o livro emprestado, o livro rodou de mão em mão. A partir disso, eu situei com eles o que é uma guerra, contextualizamos o que é viver uma guerra, trabalhamos com as questões da guerra do Paquistão e, a partir dessas questões, eu trouxe eles para a guerra que nós vivemos aqui no Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, e rapidamente veio a questão do tráfico. Começamos a pesquisar sobre isso, trabalhamos as questões de território, milícia, desigualdade, racismo tudo isso costurando com a colonização que eu precisava trabalhar. Começamos então a trabalhar a questão do direito, do direito à educação. Nós sentávamos em carteiras muito quebradas, e chegamos ao direito de ter mesas e cadeiras decentes. Esvaziamos a sala de aula e fomos parar na Secretaria de Educação com uma reivindicação. É uma vergonha, mas chegou mobília nova apenas para as minhas duas turmas. Agora, imagina se toda a escola abraçasse um projeto dizendo que quer sentar direito. Imagina a rede toda. Então esse projeto veio para dizer que não existe fronteira quando se trata de direitos, de cidadania e de vida. Educar é um ato de vida.

Pergunto para Mônica como foi para ela o período de pandemia.

De março a outubro de 2020 a decisão da minha escola foi não aceitar o ensino remoto. Foi quando o governo ameaçou retirar o nosso salário. Ou abraçávamos o ensino remoto ou levaríamos falta. Assumimos vinte dias de falta, mas as outras escolas começaram a aceitar esse ensino remoto. Aí, fizemos um ofício dizendo que estávamos abrindo um canal de troca com a comunidade e que queríamos que isso fosse aceito como frequência. Abrimos uma série de lives com alunos, responsáveis, funcionários da escola. Mas não teve jeito, em dezembro nós entregamos as apostilas. O diretor fez um ótimo trabalho e conseguiu mapear os 1600 alunos da escola e estatisticamente vimos que só tínhamos 20% de estudantes que conseguiam se conectar. Com isso, conseguimos legitimar que o trabalho seria feito com apostilas quinzenais. Eu retornei em maio de 2021 e hoje trabalhamos com grupos A e B, presencial, 12 crianças por sala. Mas uma coisa legal é que as conversas continuaram na apostila. É possível ler coisas do tipo: “agora, feche os olhos, respire fundo, solte o ar, olhe pro papel, e veja o que te inspira a desenhar sobre a sua cidade”. As conversas nunca param, as construções coletivas são bem fortes, um grupo lê o que o outro grupo escreve. A gente está se reinventando. Essa pandemia mostrou toda a perversidade no tratamento com a educação pública, tanto com os

discentes, quanto com os docentes, principalmente em países como o Brasil, onde não há investimento na educação.

Fui buscar nessas conversas o que eu não encontro na graduação que é o protagonismo de um “chão da escola” mais plural e diversificado. Diante dessas conversas, trago então uma reflexão acerca do que foi exposto no capítulo 3.

4 REFLEXÕES COM AS NARRATIVAS

Ao conversar com meus colegas e através das minhas experiências como discente, percebo que a formação inicial deixa alguns espaços vagos que nem sempre são preenchidos e suprimidos. Iniciei esse trabalho monográfico com a minha narrativa autobiográfica afirmando que passei muito tempo mergulhada nos debates teóricos e que tive pouco acesso às experiências formativas da prática. O debate teórico chegava até mim de forma imponente, com discussões difíceis de serem visualizadas e compreendidas. Me senti perdida em vários momentos pois não conseguia experimentar a *teoriapráticateoria*, e menos ainda a *práticateoriaprática*.

Através das minhas participações em extensões e da minha pesquisa narrativa com docentes da educação básica, pude acessar um universo completamente diferente da realidade de docência a qual me foi apresentada na faculdade. Os professores da educação básica são pouco considerados enquanto formadores de outros professores. Se já sentia uma imensa fratura entre a universidade e o chão das escolas mais presentes no imaginário da sociedade, essa fenda se ampliou ainda mais ao pensar nas escolas que não fazem parte desse imaginário, ao pensar nos docentes cujas práticas são bastante específicas, próprias do contexto onde atuam. Sinto falta de um diálogo e de parceria formativa da universidade com a escola básica mas, principalmente com as escolas com cotidianos repletos de especificidades (periféricas, quilombolas, indígenas, do campo, dentre tantas outras).

Mesmo que alguns documentos que tratam das diretrizes curriculares para a formação de professores falem sobre diversidade, eles apenas a mencionam superficialmente, através de poucas citações em que encontramos a educação quilombola, educação indígena e etc. Nesse sentido, também percebo que a abordagem dessas temáticas no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ se dá de maneira superficial (e por vezes, inexistente). Que disciplinas do currículo obrigatório tratam da pedagogia antirracista? E da pedagogia hospitalar? E da educação do campo?

Projetos de extensão? Disciplinas Eletivas? Se o licenciando pode escolher quais projetos e disciplinas eletivas cursar, qual o problema então? Como licenciandos, temos a liberdade de montar nossa grade e moldar nossa formação com nossos desejo de percurso formativo. Porém, essa questão é um pouco mais complexa quando pensamos nos estudantes que trabalham e estudam ao mesmo tempo, e que não podem ocupar esses espaços em razão

dos horários restritos. Eu, por exemplo, sempre quis cursar a disciplina *Intelectuais Negras*, mas ela sempre acontecia no mesmo horário das disciplinas obrigatórias ou no mesmo horário em que eu estava realizando os estágios curriculares. Somente no período com aulas remotas (2020.1) eu pude cursar a disciplina por haver uma maior flexibilidade na oferta.

Essas ausências são lacunas que faltam na formação docente. Não ter essas questões demarcadas torna esses saberes não acessíveis, não reconhecidos como válidos e, por vezes, até exóticos. A nossa compreensão do mundo precisa ser muito mais ampla do que a mera compreensão naturalizada socialmente de formação.

Durante todas as conversas, em vários momentos eu me vi encantada com os diferentes universos e com os modos de se vivenciar a docência. Pude enxergar a *autonomia, a autoria, a legitimidade, as belezas e a pluralidade de estéticas* (Ferraço, 2003 p. 171) presentes nas narrativas das professoras com as quais conversei. Poder conhecer como se dá a formação de uma professora indígena, como a Cleia, só reforça, para mim, que é inviável ter uma base nacional que define o conceito de formação docente a partir de uma concepção única de docência.

Desde os meus primeiros anos no curso de Pedagogia, eu sempre senti falta de ter professores da educação básica dialogando conosco. O modo como Flávia e Mônica lidam com suas realidades, seus enfrentamentos e se enxergam como professoras é potente. Uma questão que me chamou atenção foi quando as duas mencionaram que mudariam a forma como os estágios acontecem nas formações iniciais e isso dialoga muito com o que eu sempre busquei: trazer o “chão da escola” para a universidade. Quando professoras como elas, que estão vivendo e fazendo pesquisa em suas salas de aula diariamente puderem se reconhecer como formadoras da formação inicial de professores, as trocas que surgirem a partir dessas vivências serão amplamente significativas para os licenciandos.

CONCLUSÕES

Chego ao final desta produção destacando a necessidade de pensarmos uma formação docente mais plural que consiga trazer problematizações que poderão impulsionar trabalhos futuros. Destaco a importância da produção de um currículo em que a escuta dos estudantes se faça de maneira mais efetiva e proponho uma reflexão sobre o papel fundamental de formação dos professores da educação básica na formação inicial de pedagogos.

As narrativas são fontes a serem consideradas enquanto formativas, tal como outras fontes, pois nós enquanto seres humanos, vivemos vidas contadas e ao contar nossas vivências temos a oportunidade de refletir e de criar sentidos que as tornem significativas. Assim, vamos nos constituindo enquanto profissionais construindo nossas identidades, valores, posicionamentos e nos formando sujeitos.

Iniciei esse texto trazendo minha narrativa autobiográfica, buscando como se construiu em mim esse conceito de docência. E acredito que esse foi um movimento importantíssimo pois foi quando eu olhei para a minha história. Penso então se essa não seria uma perspectiva necessária, considerarmos o que sabem os professores. Desse modo, concordo com Alves (2010) que *é preciso que saibamos o que as professoras sabem, antes de propormos qualquer outra formação acadêmica.*(p.1196)

Cheguei à universidade acessando uma concepção de docência que privilegiava os saberes teóricos. Ao longo do curso, nos diálogos com meus colegas, percebo que a concepção de docência que eles trazem transborda as lacunas que o curso oferece. De modo a buscar o protagonismo do "chão da escola" na universidade, participei de projetos de extensão e de grupos de pesquisa que oportunizaram um diálogo horizontal entre escola básica e universidade. A fim de trazer o protagonismo docente para o meu trabalho monográfico busquei essas narrativas docentes outras, chegando a uma constelação de saberes aos quais não tinha tido acesso. Porém, ao mesmo tempo, nenhuma política pública de formação considera as narrativas enquanto prática formativa. Percebo que a legislação que abarca a formação docente pouco contribui para que essa constelação possa ser visualizada.

Busquei nesta monografia, refletir como um telescópio, em busca dessas tantas constelações de práticas, de narrativas, de saberes dos diferentes solos que a escola habita. Sim, me tornei uma pedagoga com uma formação ampla e que ultrapassou os muros da universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Ines Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO; L. F. (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 44-48.

_____. Redes Educativas ‘dentrofora’ das Escolas, exemplificadas pela Formação de Professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, 2010, Belo Horizonte. *Coleção Didática e Prática de Ensino - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo; ensino de Educação Física; ensino de Geografia; ensino de História; Escola, Família e Comunidade*. Belo Horizonte: autêntica, 2010. p. 49-66.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA; J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO; L. F. (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p.38-43.

_____; TUTTMAN, M. T. Dossiê - Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução 2/2015. *Formação em Movimento*, v.1, n.2, p. 197-217, jul./dez. 2019.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ESTEBAN, Maria Tereza. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: Garcia, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Alexandra; LEITE, Vania. As políticas de formação docente e curriculares de um curso de pedagogia: em defesa da articulação de conhecimentos e da produção coletiva. *Formação em movimento*. v.1, n.2, p. 546-571, jul./dez. 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

MILITÃO, A. N.; CRUZ, S. P. S. Dossiê Curso De Pedagogia No Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. *Formação em Movimento*, v.3, i.1, n.5, p. 17-28, jan./jun. 2021

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa : Dom Quixote, 1995.

_____. A Formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NOVOA, Antonio; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DO et Alli, 2012.

_____. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO; L. F. (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política de narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Out. 2002, p. 237-208.

_____. A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. Entrevista concedida a Fernando Ferreira Carneiro, Noemi Margarida Krefta e Cleber Adriano Rodrigues Folgado. *Tempus: actas de saúde colet*, Brasília, 8(2), p. 331-338, jun, 2014.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmem Lucia Oliveira . A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa uma metodologia menor?. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p 36.