



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**NARRATIVAS QUE TECEM OS COTIDIANOS ESCOLARES:
REGISTROS DE UM CADERNO NARRATIVO**

LINDA MARIA CABRAL

Rio de Janeiro
Setembro de 2024

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

LINDA MARIA CABRAL

**NARRATIVAS QUE TECEM OS COTIDIANOS ESCOLARES:
REGISTROS DE UM CADERNO NARRATIVO**

Monografia a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Raquel Baroni

Rio de Janeiro

2024

LINDA MARIA CABRAL

**NARRATIVAS QUE TECEM OS COTIDIANOS ESCOLARES:
REGISTROS DE UM CADERNO NARRATIVO**

Trabalho de Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr^a. Patricia Raquel Baroni (Orientadora) – FE/UFRJ

Prof^a Dr^a Giseli Xavier – FE/UFRJ

Prof^a Dr^a Rita de Oliveira – FE/UFRJ

Rio de Janeiro
Setembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Acredito que ao longo de nossas vidas vivemos experiências e nos relacionamos com pessoas que nos impactam e que marcam nossa caminhada. Essas vivências influenciam profundamente em nossas maneiras de pensar, falar, viver, de enxergar o mundo ao nosso redor e os indivíduos que nos cercam, além de nos constituir como seres humanos. Cada um mencionado aqui foi parte essencial para me apoiar e me impulsionar a ser quem sou hoje.

À minha mãe, Alessandra, mulher que amo e admiro, que me criou com toda dedicação e cuidado, sendo modelo no qual eu me espelho e nunca deixou de acreditar no meu potencial me encorajando a superar desafios e alcançar os meus objetivos.

Ao meu amado padrasto, Robério, por tudo o que sempre me proporcionou e por ter acreditado em minhas habilidades e talentos.

À minha amada irmã, Fernanda, por ter me ensinado primeiro o que é ser e nutrir um amor de irmã mais velha e por seu carinho e doçura que sempre me cercaram desde que nasceu.

À minha amada irmã, Melissa, por nascer logo após a Fernanda me ensinando que amor de irmã mais velha é incondicional e pode ser em dobro e pelo acolhimento e risadas gostosas.

Aos meus amados tios, Fernando e Mirian, por toda a ajuda, pelos passeios, pelas brincadeiras, pelas oportunidades e sempre confiar em minhas capacidades.

Aos meus amados tios, Carlos e Ana Paula, por todo suporte, pelas conversas sobre a vida, pelos conselhos e por todos os dias assistindo séries e filmes arquitetando teorias e profundas reflexões.

Aos meus amados tios, Maurício e Daniele. Ao tio Maurício, por ser exemplo de profissional e por todo seu auxílio em proporcionar experiências marcantes de vida. À minha tia Dinda, Daniele, por ser tia e madrinha, por ser cuidadora, por ser inspiração, pela confiança e por me favorecer momentos ímpares enquanto fazíamos passeios ou assistíamos filmes e séries.

A todos os profissionais que cruzei na minha trajetória na educação básica e deixaram suas marcas através de pequenas conversas ou comentários em momentos cruciais.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro e à Faculdade de Educação por tudo o que me favoreceram em vivências e aprendizados; por terem sido espaço de formação social, política e humana. Aos meus colegas de curso pelos diálogos e debates. Aos meus professores e professoras pelos ensinamentos, pelos estímulos e desafios lançados.

Aos meus amigos, Alexandra, Renata, Ana Clara, Carolina Romar, Evelin de Paula, Carolina Andrade, Beatriz Queiroz, Lucas que foram meus parceiros dentro da Faculdade de Educação. Agradeço pelo acolhimento, pelas trocas, pelos bate-papos que serviram como fontes de risada e desabafo, pelos grupos de trabalho, pelos episódios malucos que vivemos e pelo compartilhamento de frustrações e vitórias.

À Patrícia Baroni, que foi excelente e dedicada professora, orientadora e formadora sendo uma inspiração de pessoa e profissional. Agradeço pela confiança em meu trabalho, pela compreensão em momentos delicados, pelos aprendizados, por cada encontro.

À banca examinadora pelo empenho, disponibilidade e respeito em avaliar este trabalho de conclusão de curso.

E, por fim, a todos os outros que atravessaram a minha trajetória e me influenciaram de alguma maneira.

CABRAL, Linda. **Narrativas que tecem os cotidianos escolares: registros de um caderno narrativo.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

RESUMO

Este trabalho procura reunir narrativas de uma professora em formação que revisita memórias passadas de sua trajetória como estudante e constrói conhecimentos e experiências integrando, nesse processo, a aluna que já foi e a docente que está se tornando. A relação professor-aluno destaca-se dentre as narrativas evidenciando a influência dessa relação no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e na formação de ambas as partes. O caminho metodológico percorrido utiliza a pesquisa com cotidianos segundo Ferraço em que o sujeito é o objeto de pesquisa e o objeto é esse sujeito e a pesquisa narrativa que auxilia na compreensão da complexidade da vida cotidiana; as quais entrelaçam-se com a pesquisa autobiográfica. Os conceitos de experiência, cotidianos e narrativas são explorados a partir, principalmente, de trabalhos de Larrosa (2002), Reis (2023) e Alves (2008) embasando as reflexões com as narrativas. A pesquisa de campo traz narrativas das vivências de cotidianos escolares e reflexões que elas despertam. Tendo sido o caderno narrativo, um grande aliado no exercício da escrita das narrativas que possibilitou registros de experiências vividas nos cotidianos escolares permitindo análises de contextos *históricopolíticosociais*. Dessa forma, as narrativas presentes nos cotidianos escolares mostram-se capazes de aperfeiçoar a atuação docente, pois possibilita a reflexão sobre a prática a fim de contribuir cada vez mais para uma educação transformadora.

Palavras-Chave: Narrativas. Cotidianos. Experiência. Caderno Narrativo.

*Eu sou todo mundo. Eu sou porque nós somos. Nós
somos a união. Nós somos ubuntu.
(Ubuntu, de Pedro Sarmiento)*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linda na Festa Caipira, 2001 (Arquivo Pessoal)	12
Figura 2 - Linda na Formatura C.A., 2005 (Arquivo Pessoal).....	13
Figura 3 - Boletim do 7º ano do Ensino Fundamental, 2011 (Arquivo Pessoal).....	14
Figura 4 - Bilhete do professor em Prova de Português, 2013 (Arquivo Pessoal).....	15
Figura 5 - Bilhete de professor em Prova de Geografia, 2015 (Arquivo Pessoal).....	16
Figura 6 - Boletim da 3ª série do Ensino Médio, 2016 (Arquivo Pessoal).....	17
Figura 7 - Caderno Narrativo, 2022 (Arquivo Pessoal).....	31
Figura 8 - Primeira página do caderno narrativo, 2022 (Arquivo Pessoal).....	31
Figura 9 - Registro no caderno narrativo do dia 31 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal).....	40
Figura 10 - Continuação do registro no caderno do dia 31 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal).....	41
Figura 11 - Continuação do registro do dia 31 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal).....	42
Figura 12 - Continuação do registro do dia 31 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal).....	43
Figura 13 - Registro do caderno do dia 25 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal).....	46
Figura 14 - Continuação do registro do dia 25 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal).....	47
Figura 15 - Continuação do registro do dia 25 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal).....	48
Figura 16 - Registro do caderno do dia 10 de novembro, 2022 (Arquivo Pessoal).....	53
Figura 17 - Continuação do registro do dia 10 de novembro, 2022 (Arquivo Pessoal).....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Eu, eu mesma, Linda.....	12
1 LEITURAS “PASSADAS” QUE SE FAZEM PRESENTES NO “HOJE”	20
1.1 Experiência.....	20
1.2 Cotidianos.....	22
1.3 Narrativas.....	23
1.4 Caderno Narrativo.....	25
2 DE MÃOS DADAS COM OS AUTORES	27
2.1 Pesquisa com cotidianos.....	28
2.2 Pesquisa narrativa.....	29
2.3 Caderno narrativo: a construção.....	31
3 COTIDIANO COMO MÁQUINA DO TEMPO	36
3.1 O cuidado de um(a) professor (a).....	38
3.2 Diversidade no chão da escola.....	44
3.3 Autoritarismo x Autoridade.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

INTRODUÇÃO

Tudo o que sou como pessoa, profissional, estudante vem daquilo que vivi. Preciso, neste momento, voltar um pouco em minha história para que seja possível entender a escolha do tema da presente pesquisa.

Nas escolas pelas quais passei, o tipo de educação na qual me desenvolvi, os professores e professoras dos quais fui aluna, as amizades que nutri, as frustrações e vitórias pelas quais passei influenciaram na minha percepção de mundo, no meu percurso acadêmico, nas minhas escolhas de vida e também nos meus questionamentos sobre a pedagogia. Sobre isso, Ferraço (2003) explica:

Penso ser essa uma das razões que justificam estudos envolvendo os cotidianos das escolas: *estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunosalunas¹ que fomos quanto como professoresprofessoras que somos.* (FERRAÇO, 2003, p. 158)

O cotidiano sempre foi objeto de minhas reflexões porque creio que ele diz muito sobre mim mesma e sobre os outros. Eu me vejo como parte desse cotidiano, me formo enquanto pessoa com ele, eu atuo sobre essa realidade e me torno autora dos discursos junto com ela. Dessa forma, contribuo para a formação do outro e também para a formação desse cotidiano; sendo também formada por esse outro e por esse cotidiano.

Na época em que terminei o Ensino Médio, me deparei com várias carreiras e possibilidades de vida que poderia seguir e me senti confusa. Quando escolhi pela pedagogia, ela foi me ensinando sobre vários fundamentos; aprendi sobre a constituição do indivíduo, sobre o desenvolvimento da sociedade, o processo ensino-aprendizagem, gestão, pesquisa. E, além desse conhecimento desenvolvido com a faculdade, eu ia desenvolvendo um conhecimento com a vida, com as relações dentro e fora da Universidade, com as experiências do dia-a-dia, com os percalços da caminhada como jovem adulta.

No momento da trajetória universitária em que iniciei meus trabalhos como estagiária no chão da escola, comecei a refletir com os cotidianos escolares e vários questionamentos começaram a surgir. Apesar de ter sido aluna e ter convivido em

¹ De acordo com Oliveira e Alves (2008), *a junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são “normalmente” enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade.*

instituições escolares tecendo reflexões e experienciando esses lugares; quando voltei para a escola com os aprendizados que a faculdade de educação ia me proporcionando, as análises e estudos sobre a escola passaram a partir de outras perspectivas.

Com isso, eu passei a refletir sobre a escola no lugar de uma professora em formação, mas também resgatando memórias da aluna que fui. Desse modo, busco voltar para mim mesma, resgatando a aluna que fui e a professora na qual estou me tornando a fim de me fazer objeto de investigação e pesquisar com o outro, com os cotidianos.

EU, EU MESMA, LINDA

Eu tenho memórias bem felizes da minha passagem pela educação infantil – os chamados jardins da infância, na época. Relembro das brincadeiras de pique-pega, esconde-esconde, do casamento na festa junina, dos moldes de massinha de modelar, origami – no qual nunca tive talento – e das inúmeras folhas de “trabalhinhos” com algodão, barbante, cola, lápis. Ainda lembro das janelas das salas, no turno vespertino, abrindo caminho para a luz do sol das 4 da tarde penetrar junto do cheiro de biscoito trakinas perfumando o cenário.



1. Linda na Festa Caipira, 2001 (Arquivo Pessoal)

Sempre tive carinho e bom relacionamento com as “tias” da educação infantil, mas uma delas me marcou de forma bastante negativa. Isso porque ela se dirigia a mim, frequentemente, com olhares de reprovação e me apelidava de “baleia” em tom pejorativo. Em contrapartida, eu a chamava de bruxa porque na minha mente infantil era isso o que ela representava para mim.

Já na Classe de Alfabetização (C.A.), os desafios da alfabetização e as pressões quanto à resultados e avaliações iniciaram. Lembro que, nesse período, ao longo de todo o ano, meus amigos e eu nos preparávamos para a temida leitura de um texto em frente à coordenadora da escola; leitura que dava uma espécie de sentença e dividia aqueles que passariam para o 1º ano e aqueles que repetiriam a Classe de Alfabetização.

Do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental segui na mesma escola em que fiz Educação Infantil e C.A. junto aos mesmos colegas. Eu era considerada a “boa aluna” que só conversava demais, mas mantinha boas notas porque minha mãe não aceitava nota menor que nove.



2. Linda na Formatura C.A., 2005 (Arquivo Pessoal)

Como essa escola só abarcava Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, mudei de colégio e tive que me separar de muitos amigos meus de infância. Nós tínhamos muitas apreensões e dúvidas sobre como iria ser essa nova etapa da nossa vida com adolescência chegando, o

medo de ir para uma instituição desconhecida para nós, o fato de ter mais de um professor nos dando aula, ter mais disciplinas na grade horária, etc.

Assim, o ambiente que certos professores criavam em sala de aula para receber alunos novos e construir vínculos com eles para cultivar um relacionamento saudável fora essencial para que nos sentíssemos abraçados naquele novo espaço e etapa de vida. Já, outros docentes faziam questão de comentar sobre suas fomas de “rígidos e bravos” e ratificar esses comportamentos em suas ações (no momento em que passavam conteúdo, nas avaliações, nos trabalhos extras, comentários negativos sobre a turma).

Válido destacar que, durante toda a minha trajetória escolar, estudei em rede privada de ensino e sempre me cobrei, assim como minha família me demandava, grande esforço para manter minhas bolsas de estudo. Dessa maneira, eu estava sempre sob muita pressão e cobrança. E, parecia que em todo ano escolar, com diferentes professores, era preciso demonstrar que eu tinha interesse em saber sobre a disciplina para que eles respondessem a isso com atitudes “amigáveis” para comigo (sendo mais pacientes nos momentos de explicação da matéria, por exemplo). Parecia que alguns colegas meus eram rotulados de “maus alunos” e eu notava que não havia intenção de certas pessoas do corpo docente em agir de maneira diferenciada para lidar com esses jovens. E, lembro de amigos meus abraçando a ideia de que eram fracassados porque todo um sistema de notas dizia isso e muitos profissionais da equipe escolar não desmentiam isso através do agir do dia-a-dia.

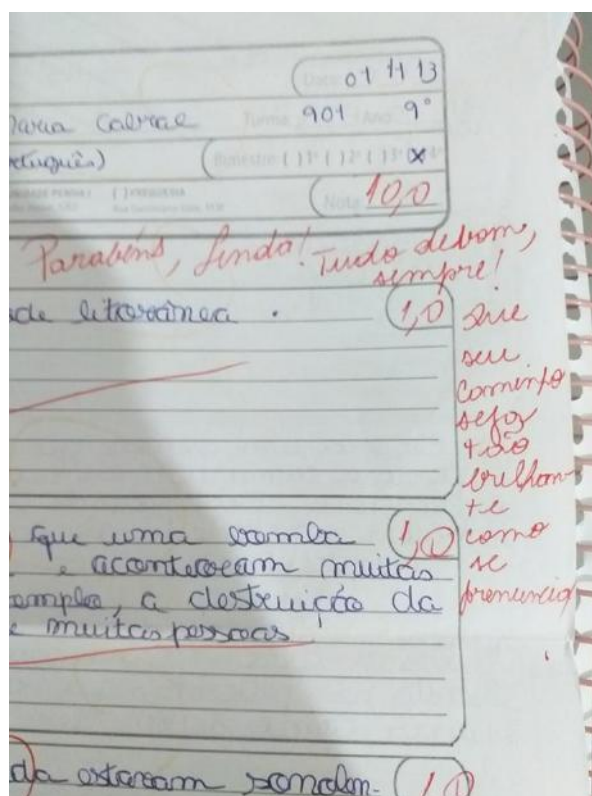
DISCIPLINAS	1º Bimestre			2º Bimestre			3º Bimestre			4º Bimestre		Avaliação Final		
	Nota	Rec	NF	Nota	Rec	NF	Nota	Rec	NF	Nota	NF	M.B	P.F	M.F
PORTUGUÊS	100		100	100		100	100		100	100	100	100		100
MATEMÁTICA	100		100	98		98	100		100	100	100	100		100
ARTES	95		95	100		100	100		100	100	100	99		99
EDUCAÇÃO FÍSICA	100		100	95		95	90		90	100	100	96		96
CIÊNCIAS	100		100	100		100	100		100	100	100	100		100
GEOGRAFIA	100		100	100		100	100		100	100	100	100		100
INGLÊS	100		100	95		95	100		100	100	100	99		99
HISTÓRIA	100		100	100		100	100		100	100	100	100		100
ESPANHOL	100		100	100		100	100		100	100	100	100		100
REDAÇÃO	100		100	100		100	100		100	100	100	100		100
Situação do Aluno(a): APROVADO(A)														

3. Boletim do 7ºano do Ensino Fundamental, 2011 (Arquivo Pessoal)

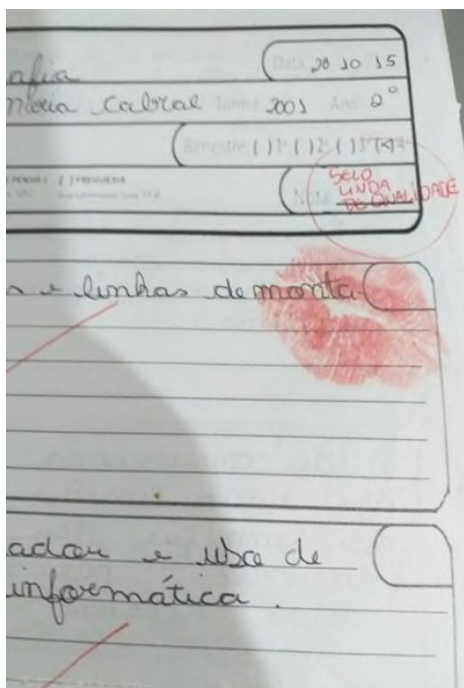
Ao fazer pré-técnico no 9º ano, eu tive meu primeiro episódio de estafa, andava muito ansiosa e preocupada para passar nos concursos. No entanto, apesar

de ter passado para alguns, não fui classificada para nenhum deles e tive que mudar de colégio.

Neste último colégio – onde fiz 9º ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio -, que pude notar mais especificamente que a relação da turma com os professores refletiam na relação da turma com as disciplinas desses professores. Recebi muito apoio nesse período e fui muito encorajada por esses profissionais. Esse incentivo me fez admirar essas pessoas e tentar trazer essa visão para minha própria prática profissional.



4. Bilhete do professor em Prova de Português, 2013 (Arquivo Pessoal)



5. Bilhete de professor em Prova de Geografia, 2015 (Arquivo Pessoal)

Na medida em que os professores tentavam estabelecer, cotidianamente, uma relação harmoniosa de respeito com os estudantes, ouvir suas opiniões, falar sobre assuntos que não fossem tópicos escolares, adequar suas ministrações de aula de acordo com o clima da turma; a turma, por sua vez, respeitava aquele professor, aquela aula, aquela disciplina, desenvolvendo, até mesmo, um interesse que possivelmente nem tinha naquele determinado conteúdo e apropriando-se dos conhecimentos.

No 3º ano do Ensino Médio, me deparei com muitas mudanças que estavam por vir e as disciplinas dessa etapa me colocaram de frente a novos desafios. O término do Ensino Básico, a escolha de uma carreira, os novos temas abordados nas matérias da grade horária me colocaram sob muita pressão e precisei de certa ajuda do corpo de professores. Dessa maneira, encontrei muitas barreiras, porém também encontrei educadores que me auxiliaram a superar as dificuldades tanto na escola quanto com relação à vida após a escola.

Matrícula 00840		Nome LINDA MARIA CABRAL			Série 3SER	Turma / Turno 3001 / MANHÃ		Modalidade ENSINO MÉDIO		
Disciplinas	1º BIM.	2º BIM.	3º BIM.	4º BIM.	Soma		A.S.		Rec.	Sit.
	Média	Média	Média	Média	Total	N.N.	N.A.S	M.F		
MATEMÁTICA	7,3	8,7	6,3	8,5	31,0	0	0	7,5		A
HISTÓRIA	9,5	8,5	8,3	9,8	36,0	0	0	9,0		A
LÍNGUA PORTUGUESA	9,4	9,1	9,8	9,5	37,7	0	0	9,5		A
GEOGRAFIA	9,7	6,8	8,0	8,5	33,0	0	0	8,0		A
INGLÊS	9,0	8,5	9,6	9,5	36,5	0	0	9,0		A
ESPAANHOL	9,5	8,0	9,5	7,0	34,0	0	0	8,5		A
LITERATURA	9,0	9,4	7,6	10,0	36,0	0	0	9,0		A
QUÍMICA	7,8	7,8	5,9	8,5	30,0	0	0	7,5		A
FÍSICA	9,0	9,1	8,4	8,7	35,0	0	0	9,0		A
EDUCAÇÃO FÍSICA	9,0	10,0	10,0	10,0	39,0	0	0	10,0		A
BIOLOGIA	10,0	9,3	7,8	8,3	35,5	0	0	9,0		A
ARTES	10,0	8,8	9,5	9,0	37,5	0	0	9,5		A
SOCIOLOGIA	8,0	9,0	9,0	8,0	34,0	0	0	8,5		A
FILOSOFIA	9,3	10,0	10,0	10,0	39,5	0	0	10,0		A
LEITURA INSTRUMENTAL	9,4	9,0	9,5	9,8	37,5	0	0	9,5		A
Situação do Aluno(a): APROVADO(A)										
Observações										

IMPRESSO EM: 06/12/2016

IMPRESSO EM: 06/12/2016

6. Boletim da 3ª série do Ensino Médio, 2016 (Arquivo Pessoal)

Na Universidade, senti a relação dos professores com os alunos, de uma forma geral, bem distante. Isso porque, vejo uma alta demanda de trabalho do professor universitário; o estudante que, na maioria dos casos, tem de estudar, trabalhar e/ou cuidar da família e disciplinas com uma grande carga de conteúdos que deve ser abordado num período bem “apertado” de tempo; entre outros.

No entanto, acredito que uma relação professor-aluno profícua na universidade envolve ambos compartilharem seus backgrounds, experiências, conhecimentos para expandir os horizontes tanto na área pessoal como na profissional.

Senti, em minha experiência como universitária, que quando um professor cria um laço por mais simples que seja com um estudante ou com uma turma, a ambiência na sala da disciplina deste docente facilita os aprendizados, os diálogos, as discussões, as relações. Este laço pode ser um assunto no qual os envolvidos possuem familiaridade, uma série de televisão que ambos assistem, uma discordância sobre um tema específico da faculdade que gera debates construtivos.

Essas conexões entre as pessoas aproximam diferentes realidades e podem ir construindo uma relação de parceria, de respeito e de acolhimento. Esse relacionamento acadêmico pode, até mesmo, evitar a evasão de alunos e alunas da universidade porque podem enxergar e ter os professores como os incentivadores e apoiadores que necessitam.

Após refletir sobre essa breve narrativa autobiográfica sob a perspectiva da minha trajetória acadêmica, foi possível notar que a relação junto aos meus

professores, muitas das vezes, me evidenciava algo que se encontrava para além da aplicação do conteúdo disciplinar. As histórias de vida dos professores, suas concepções, suas formas de lecionar, suas maneiras de suprirem dúvidas, seus olhares, seus humores, as linguagens corporais como um todo revelavam aspectos sobre eles mesmos e transmitiam mensagens à turma.

Havia professores mais contidos, outros mais receptivos, os brincalhões e, também os autoritários. Todavia, é errôneo definir esses sujeitos por rótulos e a partir de eventos isolados, fato que conduz a pensar sobre a capacidade de um professor ou de uma professora de assumir várias faces frente ao que se lhe apresentar num dia-a-dia, numa turma, num ano letivo, numa instituição escolar. Visto isso, pretendo discorrer sobre três significativos episódios ocorridos com professores meus ao longo de meu percurso escolar, os quais auxiliarão na reflexão do tema proposto.

Através desse resgate de memórias, convido o leitor(a) para tentar refletir sobre suas próprias lembranças revisitando a escola ou as escolas pelas quais passou, as turmas das quais participaram, os colegas de classe que possuíram, as rotinas, os professores que tiveram, acontecimentos que afetaram significativamente e o que foi apreendido com essas experiências. Isso porque o que vivemos e, mais especificamente destaco aqui, o que vivemos nas escolas permanece em nós de alguma maneira e passa a fazer parte da nossa formação. No momento em que se pára para observar as riquezas e potências contidas em um cotidiano e um cotidiano escolar pode-se mensurar aquilo que pode um professor.

Proponho, portanto, o presente estudo para refletir sobre como as relações com professores foram marcantes na minha trajetória e como a pesquisa com o caderno narrativo desenvolveu o exercício de uma escuta sensível e um olhar atento e cuidadoso sobre essa relação professor-aluno. Assim, é possível enxergar esse instrumento como uma forma de professores com seus estudantes estabelecerem relações de afeto e profícuas onde cada uma das partes envolvidas sinta-se acolhida e respeitada uma pela outra e gerando, dessa forma, bons frutos num processo de ensino-aprendizagem democrático e benéfico para ambas.

No primeiro capítulo, pretendo discorrer sobre a abordagem teórica dessa monografia. Ao longo de meus estudos e vivências, alguns conceitos e teorias se destacaram e evidenciaram-se inerentes ao assunto aqui tratado. Assim, será

possível embasar a pesquisa sob um contexto que reúne ideias e concepções de determinadas áreas do conhecimento.

Em seguida, o capítulo dois tratará da abordagem metodológica desse trabalho. Dentre tantas metodologias de pesquisa, a pesquisa autobiográfica mostrou-se uma boa maneira de abordar as “marcas” da minha trajetória acadêmico-escolar. Ela abrange as inquietações que tanto fizeram parte da minha trajetória e possibilita as reflexões sobre meus problemas de pesquisa.

Já o capítulo três abrangerá tanto a pesquisa de campo quanto reflexões relacionadas à ela. Minhas vivências serão aqui explicitadas e o caderno narrativo será um aliado para a reflexão sobre a temática.

Por fim, a conclusão procura evidenciar minhas considerações finais acerca do que foi desenvolvido sobre o tema ao longo do texto e deixar “caminhos” teóricos e metodológicos em aberto a fim de que a discussão possa ser revisitada e, a cada vez, desencadear outras linhas de pesquisa, perspectivas e questionamentos.

1 LEITURAS “PASSADAS” QUE SE FAZEM PRESENTES NO “HOJE”

O currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) demanda que os estudantes cursem disciplinas de Prática de Ensino e de Gestão. Em cada uma das Práticas é necessário cumprir um total de 160 horas, sendo 100 delas em campo de estágio e 60 em sala de aula.

No segundo semestre do ano de 2022, cursei a disciplina de Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e fiz estágio nesse segmento. Através das leituras, discussões, debates e vivências nesse contexto, foi possível o aprofundamento nos estudos dos seguintes temas: experiência, narrativas, cotidianos e caderno narrativo.

1.1 Experiência

Vive-se num mundo globalizado com sociedades tecnológicas em que variados tipos de informações baseiam debates, notícias, ações sociais, trabalhos acadêmicos, o senso comum sobre diversos assuntos, opiniões e perspectivas. No entanto, ter informação não significa ter conhecimento ou saber.

De acordo com Jorge Larrosa em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, o acúmulo de informações pode dar a impressão de que certo indivíduo sabe muitas coisas. No entanto, ele sabe no sentido de estar informado e, não no sentido de ter desenvolvido conhecimento.

A experiência é o meio pelo qual a informação pode tornar-se conhecimento. A expressão popular “não conheço, mas sei quem é” ou “não conheço, mas sei o que é” reflete bem esse conceito. É possível você saber (estar informado) da existência de uma pessoa ou coisa, e mesmo assim não conhecê-las.

A partir do momento em que temos a oportunidade de vivenciar experiências com essa pessoa (antes desconhecida) em rotinas e conversas ou viver um assunto na prática (como fazer um estágio de uma faculdade), começamos a conhecer e passamos a construir conhecimentos e aprendizagens.

A experiência tem sido cada vez mais rara, pois muitas coisas passam por nós, porém quase nada nos acontece. Há muito acúmulo de informações e,

consequentemente, formação de “opiniões” através dele. Mas, nada disso é experiência. Para Larrosa (2002),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21)

Dessa maneira, a velocidade da vida cotidiana, a falta de tempo, a falta de silêncio, de memória e o excesso de trabalho dificultam e/ou impossibilitam a experiência. Isso porque ela requer que o sujeito dessa experiência esteja passível como um lugar de chegada. O sujeito, para viver tal processo, precisa abster-se de pressa, de opiniões prontas, de ideias pré-concebidas e se entregar aos encontros, às sutilezas, aos detalhes.

O movimento de tentar me colocar como um sujeito de experiência foi essencial para iniciar e desenvolver a presente pesquisa. No estágio de Prática de Ensino nas Séries Iniciais, enquanto eu ia vivenciando o cotidiano com a turma que acompanhava, eu também conseguia olhar para minha trajetória de vida.

Com isso, fui aprendendo a parar para olhar, a parar para escutar, refletir mais devagar, desenvolver atenção nos detalhes, me calar, desenvolver a paciência, me permitir cultivar encontros, assim como já orientava Larrosa. Experimentar o dia-a-dia na escola, me possibilitou ser tocada por falas, encontros, conversas, brincadeiras, rotinas, aulas e conseguir fazer paralelos com aquilo que ia me acontecendo e com o que já havia me acontecido.

Notei, assim, o quanto a relação professor-aluno me afetava e passei a observá-la com maior cuidado. O cotidiano escolar demanda muito do trabalho do professor, da aprendizagem do estudante, da construção de valores, do desenvolvimento de comportamentos para se viver em sociedade. Ou seja, essa relação requer dar conta das demandas desses cotidianos através do enfrentamento e contorno de desafios e uso consciente de potencialidades das relações.

1.2 Cotidianos

Os cotidianos, por muitas vezes, são entendidos como somente o que ocorre diariamente, que é corriqueiro. Contudo, podemos não nos atentar para a diversidade de realidades, concepções, aprendizagens, conhecimentos que eles trazem se estivermos atentos. Em “A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente” tem-se que:

O cotidiano, nessa perspectiva, é um campo de diversidade, conflitos, embates e produção de conhecimentos diversos, e não apenas uma dinâmica de repetição sem criação. Então, como forma de pesquisar o cotidiano, “não passível de controle normativo”, aprendemos com Nilda Alves (2008) que há movimentos necessários aos quais devemos estar atentos. (REIS, 2023, p. 4)

Configura-se, portanto, como fonte de conhecimentos e, não só daqueles apreendidos com a ciência. A partir de olhares mais atentos e escutas mais sensíveis, é possível captar e seguir diferentes caminhos que se apresentam neles; é uma ambiência que possibilita a construção de conhecimentos e saberes por meio de formas outras de *fazerpensar e saberfazer*.

Esses distintos caminhos para se construir conhecimentos nos/dos/com os cotidianos são muito criticados por aqueles que defendem a hegemonia do conhecimento científico moderno. Isso porque essa ciência preza por um certo rigor de ciência que separa sujeito do objeto de pesquisa. Pesquisar nos/dos/com os cotidianos implica em estarmos envolvidos com nosso objeto de pesquisa e também nos tornarmos parte desse objeto, pesquisarmos, sobretudo, com ele num movimento de busca por nós mesmos.

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. (FERRAÇO, 2003, p. 160)

A pesquisa com os cotidianos trata do olhar para si, olhar para o outro, de atentar-se para as relações, do dito e do não dito, de observar as sutilezas, demorar-se nos detalhes. E, como os cotidianos são comumente associados ao senso

comum, frequentemente, esses aspectos são tidos como opostos daquilo que seria a ciência.

No entanto, limitar-se à lógica da modernidade que tende a ditar as formas de se criar conhecimento é invisibilizar tantas outras maneiras de construir saberes e formas outras de fazer cultura.

1.3 Narrativas

A partir das ideias de Nilda Alves que dialogam acerca da complexidade abarcada pelos cotidianos, entendo que é necessário livrar-se de certezas, subverter a lógica dominante, reconhecer variadas fontes de saberes e refletir sobre outras maneiras de registrar nossas aprendizagens e vivências de forma a *narrar a vida e literaturizar a ciência*.

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um *narrador praticante* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Busco apresentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. (ALVES, 2008, p. 33)

Ao vivenciar o cotidiano escolar, tanto as minhas narrativas quanto as narrativas daqueles e daquelas que me cercam contam histórias e revelam aspectos das relações ali estabelecidas. Desse modo, posso me colocar à disposição dessas narratividades e pensar sobre elas, me atentando para os variados saberes e conhecimentos científicos que elas abrangem.

Nos cotidianos das escolas experienciamos diferentes demandas e questões, tais como a gestão e organização, o processo ensino-aprendizagem, os currículos, a formação continuada docente, infraestrutura escolar, melhoria de resultados, promoção de ações entre elas e a sociedade, dentre outros.

Os atores dessa rede de complexidades que é a escola (professores, coordenadores, secretários, diretores, estudantes, cozinheiros, auxiliares de limpeza, responsáveis) estão envolvidos por essas questões. Afinal, são eles que têm de se submeter aos acordos coletivos destas instituições - acordos de convivência, cumprimento de prazos e horários, ensino e aprendizagem de conteúdos

curriculares, desenvolvimento de habilidades para viver em sociedade - e atuar para seu pleno funcionamento.

Refletindo sobre a relação professor-aluno mais especificamente, esses atores possuem diferentes *backgrounds*, personalidades, realidades que precisam conviver e trabalhar juntas. As narrativas que emergem dessa relação ajudam a analisar conflitos, opiniões, concordâncias, discordâncias, discussões e posicionamentos desenvolvidos nesse ambiente escolar, nessa sala de aula.

De acordo com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva em “A pesquisa narrativa: uma introdução”, uma narrativa pode ser uma série de eventos lógicos e cronológicos, pode ser uma história ou algo contado ou recontado. Nesse mesmo texto, tem-se que:

[...] Em trabalho posterior, Labov (1997) define narrativa de uma experiência pessoal, como “o relato de uma sequência de eventos que entraram para a biografia do falante por meio de uma sequência de orações que correspondem à ordem dos eventos originais”. Assim, a narrativa deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência. [...] (PAIVA, 2008, p. 2)

Desse modo, as narrativas que serão aqui compartilhadas são relatos de eventos que fazem parte da minha história por terem ocorrido, diretamente, em minha vida pessoal e também são relatos de eventos que vivenciei no período de estágio como observadora participante e entraram na minha biografia sendo avaliadas social e emocionalmente transformando-se em experiência - esta que se constrói pessoal e coletivamente.

Em “A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente”, Graça Reis traz as chamadas narrativas *singularessociais* que trazem a ideia de que nossas aprendizagens relacionam-se com nossas redes engendradas na experiência pessoal (caráter singular) e coletiva (caráter social). Assim, entendo que as minhas narrativas e aquelas que me chegam são experiências que me tocam e ensinam sobre mim mesma, sobre os outros e com os outros e esses conteúdos vão constituindo-se como conhecimentos.

1.4 Caderno Narrativo

Nas disciplinas de estágio da Faculdade de Educação, é comum que haja a confecção de relatórios de estágios pelos estudantes como instrumento de avaliação nessas disciplinas. Neles, geralmente, o estudante deve se dedicar a recolher informações tais como: a localização da escola na rede escolar; o levantamento de aspectos construtivos, dimensionais e de utilização dos prédios escolares; as relações sócio-comunitárias da escola; analisar a avaliação institucional e do financiamento da escola; examinar o projeto político-pedagógico da instituição; observação das salas de aula, das aulas, do funcionamento da gestão, conselhos escolares entre outros.

Esses relatórios demandam o recolhimento de um grande número de características sobre a escola e ano escolar em questão, mas, muitas das vezes, não passam de um mero acúmulo de informações que podem não contribuir para a construção de conhecimentos. O repertório de dados reunido nos relatórios de estágio “abre muitos parênteses”, ou seja, fornece inúmeras possibilidades de se fazer pesquisa, pensar questões dos cotidianos escolares, refletir sobre a relação teórico-prática, porém pouco se aprofunda nelas ou as problematiza.

Durante o estágio de Prática de Ensino nas Séries Iniciais, tive a oportunidade de construir em vez de um relatório, um caderno narrativo. Esse instrumento me permitiu estabelecer uma relação diferenciada com as minhas experiências como estagiária ao me apresentar uma nova maneira de poder registrar essas vivências.

O caderno estava sempre comigo no dia-a-dia e eu registrava nele aquilo que me tocava: a fala de uma criança; uma conversa com a professora que acompanhava; o funcionamento da escola que era pertinente à minha observação; as atividades do dia que a turma desenvolvia; as perguntas que surgiam em sala de aula, etc. Esses eram aspectos do cotidiano que saltavam aos meus olhos e me faziam refletir junto ao que era discutido nas disciplinas do curso de Pedagogia.

Esse instrumento não define um tipo de escrita acadêmica para produzi-lo; quem o constrói pode livrar-se de amarras de modelos cientificamente constituídos. Se libertar da escrita acadêmica facilitou os registros de minhas ideias e concepções, demonstrando uma estética insurgente e expressiva do caderno. E, enquanto registrava o que ia me acontecendo, eu problematizava as questões que iam surgindo agindo, também, politicamente.

As atividades me propiciaram a oportunidade de compartilhar experiências do escre-viver. Isto é, uma produção de escrevivência, em que o ato de escrever se dá profundamente cumpliciado com a vivência de quem narra, de quem escreve; mas, ao mesmo tempo em que o sujeito da escrita apresenta em seu texto a história do outro, também pertencente a sua coletividade [...]”. (NUNES, 2020, p.18)

Portanto, como citado, me proponho a isto: um *escreverviver*², a escrever as minhas vivências, narrar e contar sobre a minha própria história que também é afetada pelo outro, por aquilo que é vivido e que também afeta esse outro.

² Saliento que optei pelo uso do termo *escreverviver*, que não corresponde à *escreviver*, conceito postulado por Conceição Evaristo ao compartilhar as escritas corpo-mulher-negra em vivência. Trata-se neste texto do reconhecimento de que o termo *escreviver* abrange uma complexidade muito maior e uma imbricação política e racial que, enquanto mulher socialmente lida como não-negra não seria capaz de abarcar.

2 DE MÃOS DADAS COM OS AUTORES

Tratando de termos geográficos, o conceito de lugar remete a espaço vivido, a sentimento de pertencimento e afetividade. Com isso, podemos depreender que todos nós partimos de algum lugar; temos uma história de vida, pessoas que marcaram nossa trajetória, vivências que ajudaram a moldar nosso caráter, lições que aprendemos, decisões que tomamos e dificuldades que enfrentamos. E é justamente de onde partimos que influencia o presente e o futuro de nossas caminhadas.

Dessa maneira, as escolhas que vamos fazendo ao longo da vida estão intrinsecamente vinculadas ao que fomos e ao que somos. Sendo assim, nossas escolhas acadêmicas não fugirão a essa lógica. O processo de seleção que faço para decidir o curso na faculdade, para definir um projeto de monografia, para determinar o tema do meu trabalho de conclusão de curso e a forma como o conduzirei, refletirá, em alguma medida, minhas experiências.

Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros”. (FERRAÇO, 2003, p. 160)

Ao desenvolver este trabalho, as narrativas que vivenciei com os cotidianos foram as que mais me marcaram. Os conteúdos das narrativas me tocaram, pois se relacionavam com aquilo que eu já havia experienciado de alguma maneira. Quando acessei os estudos nos/dos/com os cotidianos pela primeira vez na disciplina de Prática de Ensino, achei que pretendiam explicar os professores, os alunos, as relações estabelecidas no meio, a sala de aula, a instituição escolar. Entretanto, compreendi que esses estudos provocam uma reflexão complexa e multidimensional com o vivido e o quanto esses movimentos dialogam com a professora que eu estou me formando. Ou seja, achando que eu iria pesquisar os outros, acabei me encontrando nesses “outros”.

Sob esse contexto, as nuances, os detalhes, os conflitos que me marcavam iam me acontecendo e despertando determinadas reações, comportamentos, questionamentos, reflexões em meu interior. E, notei que certos aspectos me atravessavam porque estavam relacionados a eventos que já haviam me acontecido;

eu ia refletindo sobre mim mesma enquanto buscava refletir sobre os outros. Portanto, no ir e vir das experiências, a pesquisa narrativa e a pesquisa nos/dos/com os cotidianos se entrelaçavam com a pesquisa autobiográfica.

2.1 Pesquisa com cotidianos

A obra “A alma encantadora das ruas” de João do Rio conta sobre o “flâneur”³ que surge como figura literária relacionada às transformações urbanas da cidade moderna na Paris do século XIX. Ele é um sujeito que surge no contexto dos grandes centros urbanos, mas segue na “contramão” disso.

Essa figura caminha pela cidade sem um objetivo específico prévio, mas determinadas iscas e motivações surgem ao longo desse caminhar. A cidade não planeja receber o “flâneur”, porém abre portas para ele e este, por outro lado, coloca-se à disposição para ser capturado, permitindo se perder na cidade a fim de entendê-la melhor.

A pesquisa com os cotidianos assemelha-se a esse movimento porque para um sujeito pesquisar com os cotidianos, ele deve se entregar às vivências deles e deixar se levar por aquilo que o instiga. Desse modo, os cotidianos são capazes de abrir inúmeras possibilidades de conhecimentos e investigações passíveis de serem melhor compreendidos e refletidos por aqueles que se propõem a caminhar por seus entremeios.

Compreendo, neste trabalho, a pesquisa “com” os cotidianos; e não a pesquisa “sobre” os cotidianos. Essa última tende a pôr os pesquisadores afastados desses *espaçostempos* como se fossem elementos separados: indivíduo controlando objeto de estudo. Contudo, acredito no pesquisar com os cotidianos, em que sujeito e objeto confundem-se; o sujeito é o objeto e o objeto é esse sujeito.

Parece-nos interessante a ideia de que nos estudos e pesquisas “com” os cotidianos se mostra fundamental a dimensão “do lugar”, “do habitado”, “do praticado” “do vivido”, “do usado”, como defendem Certeau (1994, 1996) e Lefebvre (1983, 1991). Os estudos “com” os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito. Expressam o “entremeado” das relações das redes cotidianas, nos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos cotidianos.

³ *Flâneur* é uma palavra que vem do idioma francês e significa “andareiro” ou “passeador”, sendo um termo inventado por Charles Baudelaire (1821-1867). E, diferentemente do viajante, ele caminha de um local à outro sem um propósito específico. O *flâneur* propõe-se a caminhar sem destino planejado e permite-se ser levado pelo fluxo de ruas, conversas, observações, reflexões que vão sendo tecidas nesse caminhar.

Acontecem nos processos de *tessitura* e *contaminação* dessas redes. (FERRAÇO, 2003, p. 163)

Em conformidade com Ferraço (2003), podemos compreender que nós fazemos leituras de ideias, pensamentos, autores a partir de nós, daquilo que vivemos. Assim, construímos reflexões e discursos que não são só nossos, mas também são parte daqueles que lemos, com quem nos relacionamos, com os quais discordamos ou não.

Os conhecimentos que se fazem presentes nos cotidianos são criados por nós e por outros; eles não são verdades absolutas à parte dos seres sociais aguardando serem descobertas, mas uma construção coletiva que faz parte do imaginário social e que tais conhecimentos vão sendo transformados pela ação de cada indivíduo que age sobre eles.

Então, estamos assumindo que, de fato, não há “conhecimentos objetivos”, mas tão-somente “conhecimentos objetivados”. Conhecimentos que trazem as marcas do histórico, do social e do prático e que são, antes de qualquer coisa, um fato indiscutível, como nos ensinou Lefebvre (1995). Conhecimentos esses produzidos, compartilhados e acordados pela comunidade acadêmica, atingindo assim um *status* de objetivado. (FERRAÇO, 2003, p. 167)

A construção dessa pesquisa contou que a realidade a ser investigada na escola com as narrativas estava repleta desses conhecimentos objetivados. Tais conhecimentos não são necessariamente reconhecidos pela comunidade acadêmica. Contudo, esses mesmos conhecimentos me tocam e me despertam por fazerem parte indissociável do imaginário e por se transformarem conforme as relações experimentadas por mim e pelos outros sujeitos escolares.

2.2 Pesquisa Narrativa

A pesquisa narrativa a qual me refiro é aquela abordada na obra “A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente” (REIS, 2023). Considero o pesquisar narrativamente que estabelece o resgate de perspectivas teóricas-metodológicas-políticas-epistemológicas porque compreende-se que a escrita-leitura-escuta-sensível das narrativas nos auxilia na compreensão da complexidade da vida cotidiana que necessita ser compartilhada por seus praticantes, fugindo à

lógica hegemônica para construir conhecimentos baseados em racionalidades outras.

Através dela, houve a reunião de minhas histórias vividas ao longo do percurso acadêmico tanto como aluna quanto como professora já em formação. Na condição de pesquisadora desse escrevivente, encontrei, não informações, mas experiências capazes de construir conhecimentos sobre narrativas e o que elas são capazes de revelar sobre professores e estudantes.

[...] Compreendendo que, ao ouvirmos e lermos estudantes, professoras, professores, outros/as educadores/as e pesquisadores/as, podemos vir a conhecer a diversidade de conhecimentos que é produzida nas escolas e em outros espaços de educação. (REIS, 2023, p. 3)

Dar lugar às narrativas de diferentes indivíduos é tratar da diversidade e reconhecer a autenticidade dos conhecimentos que surgem nas minúcias da vida cotidiana. As expressões, conversas, linguagens corporais, relatos, histórias presentes no dia-a-dia numa sala de aula, numa escola expõem realidades individuais e sociais.

Um aluno não conseguir prestar atenção na aula por estar com fome denuncia a pobreza que ainda assola o país e afeta o desenvolvimento de crianças e jovens; uma escola investir em formação para seus profissionais contribui para o aprimoramento de suas práticas e uma melhor atuação no próprio ambiente de trabalho; uma professora que utiliza distintos métodos de ensino é capaz de auxiliar os estudantes na construção de conhecimento; determinada escola não ter possibilidades financeiras de oferecer uma infraestrutura de qualidade enquanto outras têm, manifesta a desigualdade social intrínseca ao contexto educacional brasileiro que nenhum trabalho científico poderia revelar com tanta propriedade e veracidade.

Esses e vários outros casos se fazem presentes no “chão da escola”. Os cotidianos escolares estão repletos deles e as narrativas são os meios pelos quais eles são possíveis de serem percebidos, captados através da sensibilidade da escuta e do cuidado do olhar.

O caderno narrativo é um instrumento que incentiva a livre expressão e afasta-se dos tantos regramentos que a escrita acadêmica exige. Assim, ele possibilitou o registro das narrativas que mais me tocaram com os vícios de linguagem, os ditados populares e gírias que elas comportam e que estampam a

essência do dito e do não dito. A escrita acadêmica moderna tende a disseminar um único tipo de saber mantendo um pensamento, um falar, um ouvir hegemônicos; ao não expor as diversas narrativas, corro o risco de invisibilizar e, assim, desqualificar causas e saberes.

Essa é uma forma de conceber o mundo em “isto ou aquilo”. Apostamos, a partir das pesquisas com narrativas, num tempo de “isto e aquilo”, sem que pensemos o mundo por meio de hierarquizações em relação à ideia de progresso como evolução, que cria o par de opostos - evolução e atraso. Queremos pesquisar a vida em sua complexidade e não a reduzir a um modelo estereotipado. (REIS, 2023, p. 6)

A pesquisa narrativa abre caminhos outros para se conceber saberes e culturas colocando os sujeitos dos cotidianos em evidência e enxergando neles potências capazes de subverterem à lógica dominante da produção de conhecimentos.

2.3 Caderno Narrativo: a construção



7. Caderno narrativo, 2022 (Arquivo Pessoal)

Como já citado, a Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental proporcionou registros do estágio em caderno narrativo. Em meio a tantos outros

meios de narrar, tais como cartas, e-mails pedagógicos, conversas, o caderno narrativo colocou-se como a melhor maneira de desenvolver uma *pesquisaformação*, assim como descreve Bragança & Vieira (2020) em “*Pesquisaformação* Narrativa (Auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser”.

Essa *pesquisaformação* pretende trazer à tona minha própria trajetória de vida como estudante e professora em formação a fim de tentar entender meu percurso formativo, práticas e escolhas que se desenvolvem com muitos outros e junto às suas experiências refletidas e tematizadas, numa construção histórica de mim mesma e da profissão.

Assim como a história da humanidade possui registros que trazem vestígios do passado, as narrativas funcionam como vestígios no caderno narrativo. Elas revelam marcas do passado (daquilo que reside na minha memória e imaginário coletivo), marcas do que ocorre no presente (pontos de vista) e marcas daquilo que podem vir a delinear o futuro, nesse caso, da minha formação e profissão.

Marcas estas que se fazem presentes nos cotidianos e são possíveis de serem acessadas através da experiência. Se eu me entrego para ser tocada e viver as experiências, as narrativas me capturam nesses cotidianos e a *pesquisaformação* acontece.

[...] Desta forma, acreditamos na publicação e circulação de relatos de experiências docentes e na escrita pedagógica de narrativas como um caminho potencializador de reflexão e formação, que por meio de um olhar sensível ao cotidiano escolar, podem (re) significar as práticas formativas e as relações, de modo que a experiência seja a referência principal e constitutiva do docente na formação inicial e continuada e em seus processos de autoria. (VIEIRA; BRAGANÇA, 2020, p. 5)

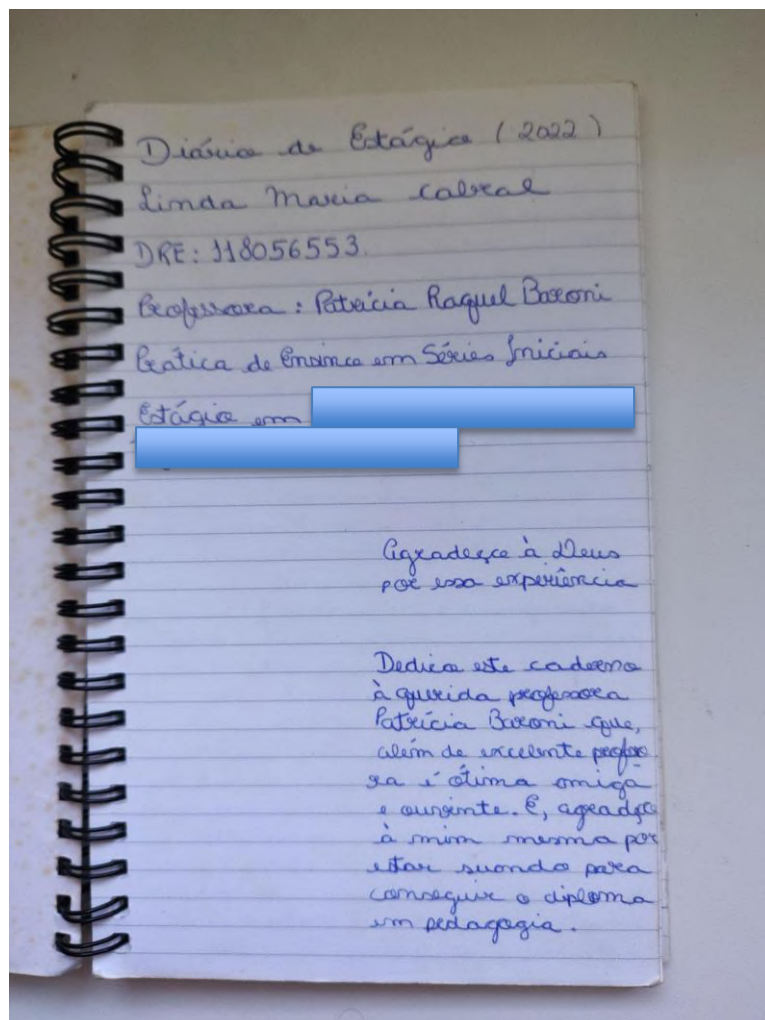
O caderno narrativo, com seu caráter estético-político, levanta experiências nos/dos/com os cotidianos escolares descortinando contextos *históricopolíticosociais* da profissão docente e também da formação de professores e professoras possibilitando o (re) pensar a prática e a reflexão sobre modos de ser e estar na docência.

Ele é fonte no qual fluem registros de experiências vividas nos cotidianos escolares deixando convites para que possamos refletir sobre elas. Com ele, identifico os sujeitos cotidianos como verdadeiros *autores/autoras* dos discursos com

os cotidianos porque são eles que os vivem e, dessa forma, merecem ser assumidos e validados assim como aqueles que estudamos na academia.

Ao contrário daqueles que consideram que esses discursos, porque produzidos por entre as sombras e penumbras das práticas cotidianas, nos silêncios e rumores das palavras, na ausência e solidão dos corpos, só são possíveis de serem entendidos e convalidados nessas condições, assumimos que precisamos pensar nessas sombras, silêncios e ausências como possibilidades de presenças, luzes e barulhos. (FERRAÇO, 2003, p. 169)

Meu caderno narrativo começou a ser gerado em outubro do ano de 2022 para o estágio da disciplina de Prática de Ensino em Séries Iniciais. Foi desenvolvido a partir de observações e vivências como estagiária em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I que contava com 24 estudantes no total de uma escola pública localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro.



8. Primeira página do caderno narrativo, 2022 (Arquivo Pessoal)

Ele conta com registros de quinze dias em que estive em campo de estágio e destaca narrativas dos acontecimentos, dos diálogos, dos comentários e interações nos cotidianos que mais me tocavam e que eu sentia a necessidade de registrar. Não só registrava, mas também acrescentava apontamentos meus e de autores e autoras que me atravessam embasando as narrativas e aprofundando as reflexões sobre elas.

Então, para que a pena continue branda, nessa tentativa de dar conta de nós mesmos e dos outros nos nossos estudos, precisamos pensar em possibilidades de discursos que possam registrar os pensamentos e palavras que transbordam pelas paredes e corredores das escolas e que nem sempre são ditos. Discursos que precisam incluir outros discursos, alternativos, e que apostam sempre nas suas próprias explicações. Discursos que ficam à espreita, esperando capturar microdiferenças que marcam as sutilezas das falas, dos gestos e imagens que habitam os cotidianos. [...] (FERRAÇO, 2003, p. 172)

Na maioria das vezes, eu escrevia no caderno após chegar em casa, porém não deixava de anotar detalhes das narrativas no momento mesmo em que ocorriam para não esquecer e conseguir desenvolvê-los depois. Até porque os cotidianos são vivos e não aguardam um tempo para digerirmos o que neles passa.

No estágio, acompanhei a rotina da turma, presenciando o dia-a-dia letivo com horários para cumprir, conteúdo curricular para abordar, planejamentos de aula para elaborar e o fervilhar de diálogos, curiosidades, diferentes *backgrounds*. Como estagiária inserida nesse contexto, decidi e pude exercitar olhares outros para os cotidianos que aconteciam comigo e ao meu redor devido às inquietações que emergiam.

Falas, conversas, ministrações e exercícios de aula, gestos, olhares, sussurros e silêncios me afetavam e eram sobre esses que eu ia escrevendo. Com eles, pude reviver memórias do que havia acontecido comigo, com amigos meus, do que já tinha lido, do que já tinha me emocionado. O passado e o presente se entrelaçavam e ia me encontrando ao tentar encontrar os outros.

E buscava registrar tal qual acontecia com ênfases ao repetir trechos, com travessões trazendo exatamente o que tinha sido dito, com vícios de linguagem sem me preocupar com as regras da norma culta ou uma lógica linear adicionando minhas reflexões e pensamentos de outros autores e autoras que se relacionavam com o que ali estava sendo descrito.

Aqui, pensamos ser possível tomar o texto e, em particular a escrita, não apenas a partir da lógica linear cartesiana, a partir da estética da reta, mas também a partir de outras produções estéticas que se misturam nos cadernos e cartazes produzidos pelos *alunos/alunas* e

professores/professoras, nos ornamentos e expressões de seus corpos, nos significados das palavras ditas ou silenciadas por eles, nos usos dos objetos, nos espaços praticados etc. Pensamos o quão interessante se tornam os estudos “com” os cotidianos quando a escrita é assumida de forma dialogada com outras possibilidades estéticas de expressão, como de fato acontece e aparece nas “marcas” encontradas nos cotidianos das escolas. (FERRAÇO, 2003, p. 169)

Meu caderno narrativo conta histórias e faço o exercício de Alves e Garcia citado por Ferraço (2003) como narradora praticante, traçando e trançando redes de múltiplos relatos que chegaram e chegam até mim, neles inserindo o fio do meu próprio modo de contar. Ao utilizar minha autonomia, criatividade, história particular de vida ressignifico as narrativas contadas e elas vão sendo armazenadas, organizadas, comunicadas, refletidas, analisadas, dialogadas, divulgadas. Elas são capazes de revelar tantos conhecimentos, inclusive, o científico.

Afinal, se as linguagens não verbais de pinturas rupestres deixaram vestígios tão importantes sobre a História da humanidade; as minhas linguagens verbais também são merecedoras de habitar e construir a História e serem reconhecidas como memórias pertencentes à profissão docente e contribuintes para a formação de professores e professoras.

3 COTIDIANO COMO MÁQUINA DO TEMPO

Algumas vezes, no dia-a-dia, podemos ser surpreendidos com situações que nos transportam, de certa maneira, para lugares do nosso passado. Ao perceber o cheiro de um café da tarde, comer um bolo de laranja, ouvir uma música antiga, ver uma foto de pessoas que se foram e deixaram saudade, sentir o abraço de alguém querido nos desperta um sentimento de nostalgia e/ou saudade. E, enquanto estudantes também passamos por experiências escolares que nos acontecem e geram sentimentos, vontades, sonhos que podem nos deixar nostálgicos ou saudosos.

A escola é um espaço que propicia convivência, estabelecimento de relações e de rotinas. Ela possibilita a formação de amizades, construção de conhecimentos, conhecer a si mesmo, conhecer os outros, conhecer o mundo e nos marca de muitas formas. Essa vivência forma memórias e pode contribuir para nossa constituição enquanto indivíduos e nos processos de decisão de nossas escolhas de vida.

Na minha atuação como estagiária, sendo uma professora em formação, pude voltar para vivenciar os cotidianos da escola novamente e eles constantemente me despertavam para as minhas lembranças. Muito daquilo que observei é parte do que vivenciei, agora em outros contextos: a animada hora do lanche, os exercícios de matemática, as leituras de livros, as conversas com os amigos, entre outros.

A minha própria trajetória, de certa maneira, se colocava diante dos meus olhos e eu que, a princípio, havia me proposto a viver o estágio para observar os outros, estava observando a mim mesma nesses outros e com esses outros, nesses cotidianos e com esses cotidianos. E, embora as experiências possam parecer que se repetem na vida das pessoas, elas são únicas na vida de cada um. As experiências podem parecer semelhantes, mas suas implicações irão se refletir de forma diferenciada para cada indivíduo.

A forma de um professor(a) conduzir uma disciplina pode inspirar estudantes a seguir a carreira docente, um elogio desse profissional pode instigar autoestima em seus alunos(as), sua confiança no potencial de um(a) aluno(a) mesmo frente à uma nota baixa pode motivar a melhoria no desempenho, uma crítica construtiva pode estimular uma mudança de mente para um profícuo crescimento, um conselho dessa figura de autoridade pode contribuir para mudanças de vidas de muitos estudantes se assim desejarem.

A observação dos cotidianos escolares demonstra que a relação professor-aluno abarca intenções e interesses que envolvem o processo educacional, ou seja, dependendo do modo como essa relação se dá, a educação tende a proporcionar crescimento ou estagnação. O conhecimento do professor(a) e do(a) aluno(a) devem interagir para um processo educativo profícuo e prazeroso envolvendo a construção da cidadania.

Lílian Brait, Keila de Macedo, Francis da Silva, Márcio Silva e Ana Lúcia de Souza no artigo “A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem” da Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí - UFG trazem uma reflexão de Gomes (2006) que trata desse eixo temático:

Para Gomes (2006, p.233), uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa. (BRAIT; MACEDO; SILVA; SILVA; SOUZA, 2010, p. 3)

Além desse processo educacional inato a esses cotidianos, a relação professor-aluno está ligada a processos de vida. As narrativas revelam muito sobre as vidas entrelaçadas nesse convívio. Elas que poderão funcionar como “chaves” para refletir junto ao meu professor, minha professora, meu aluno e/ou aluna com os cotidianos, com o processo ensino-aprendizagem, com os conteúdos curriculares, uns com os outros.

Segundo Gadotti (1999), o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Conduzido assim, o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente parte e contemplado pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que o professor consiga êxito entre os alunos, cabe uma difícil tarefa de despertá-los à curiosidade, ao aprendizado prazeroso, e à necessidade de cultivar sempre novos conhecimentos em meio às atividades propostas e acompanhadas pelo professor. (BRAIT; MACEDO; SILVA; SILVA; SOUZA, 2010, p. 3)

É importante ter em vista que o(a) professor(a) e o(a) estudante encontram-se em uma relação de educador-educando; ora o(a) estudante sendo educador(a) e o professor(a) sendo educando(a) e vice-versa. Assim, a forma como se enxerga, no lugar do professorado/pedagogia, as narrativas que chegam, reflete-se com elas e

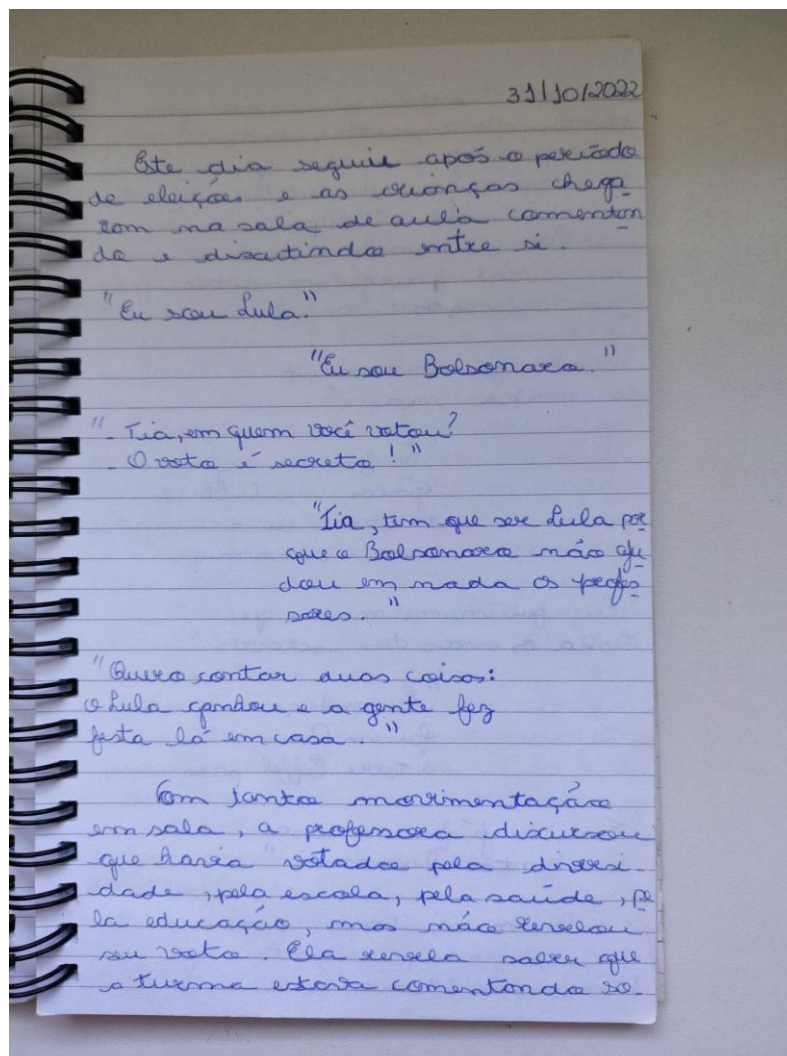
reage-se à elas revelará a maneira como se olha para os estudantes que se apresentam, revelará qual a concepção que se têm de educação. Esse movimento, portanto, fundamentará a prática com os alunos e alunas e a relação com eles.

No entanto, também é preciso evidenciar que as interações estabelecidas entre os pares, entre os próprios estudantes influenciam nos processos de aprendizagem e construção de conhecimentos dos mesmos. As trocas estabelecidas e incentivadas pelos docentes podem ajudar a organizar turmas unidas, experiências ricas e diversas que agreguem ao repertório empírico e cultural dos envolvidos.

Sendo assim, a seguir, gostaria de destacar histórias do caderno narrativo que mais me tocaram ao longo do estágio e episódios da minha trajetória pessoal. São narrativas que trazem aspectos humanos e sociais levantando algumas análises e reflexões a partir de minhas ideias, autores que li, concepções que tenho. E, convido o leitor ao mesmo exercício sob sua própria opinião, percepção e história de vida.

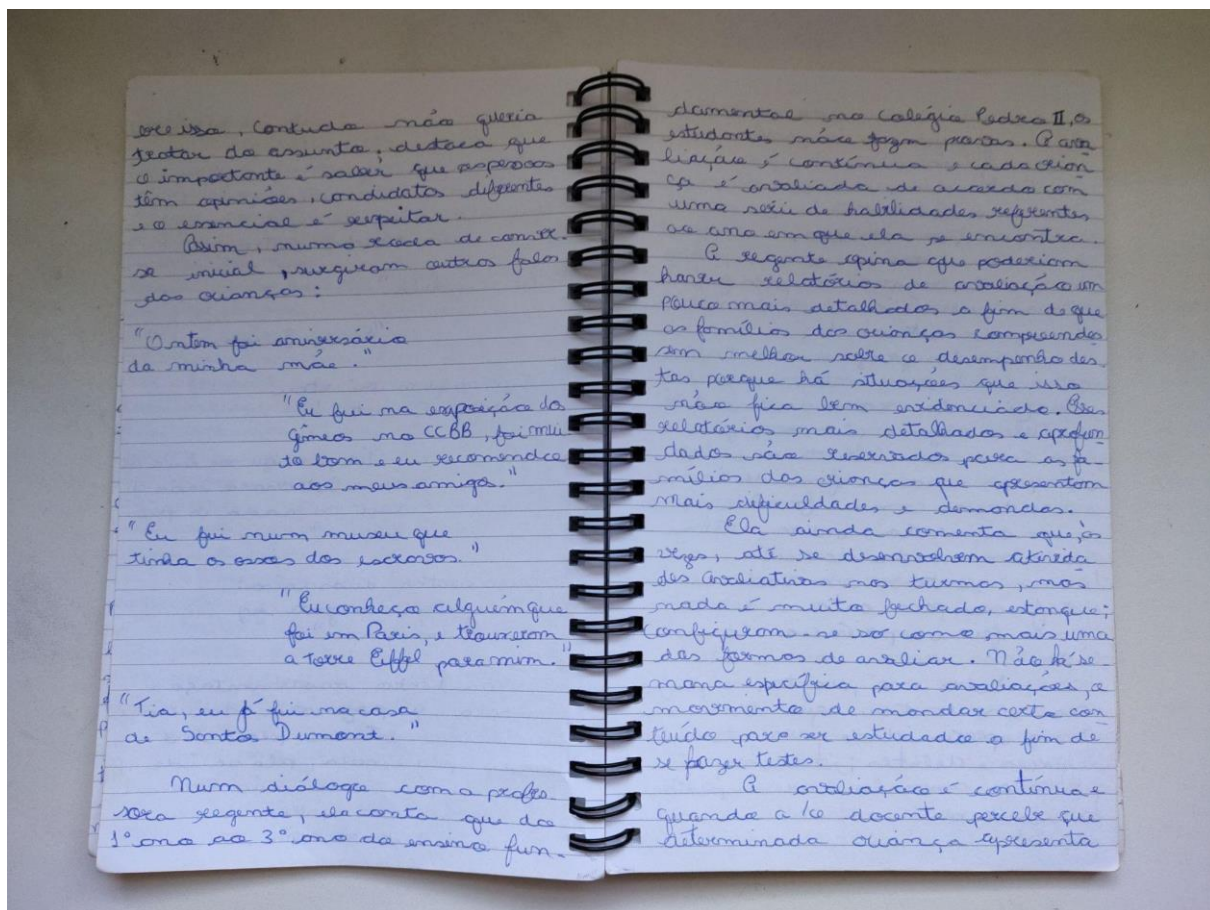
3.1 O cuidado de um(a) professor(a)

No caderno narrativo, o dia 31 de outubro de 2023 conta um pouco sobre como a turma do estágio estava empolgada comentando o resultado das eleições. A professora manteve seu voto secreto; revelou que havia votado pela diversidade, pela escola, pela saúde, pela educação e, acima de tudo, deixou explícito que não queria tratar do assunto e o importante é saber que as pessoas têm opiniões e candidatos diferentes e o essencial é respeitar.



9. Registro no caderno narrativo do dia 31 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal)

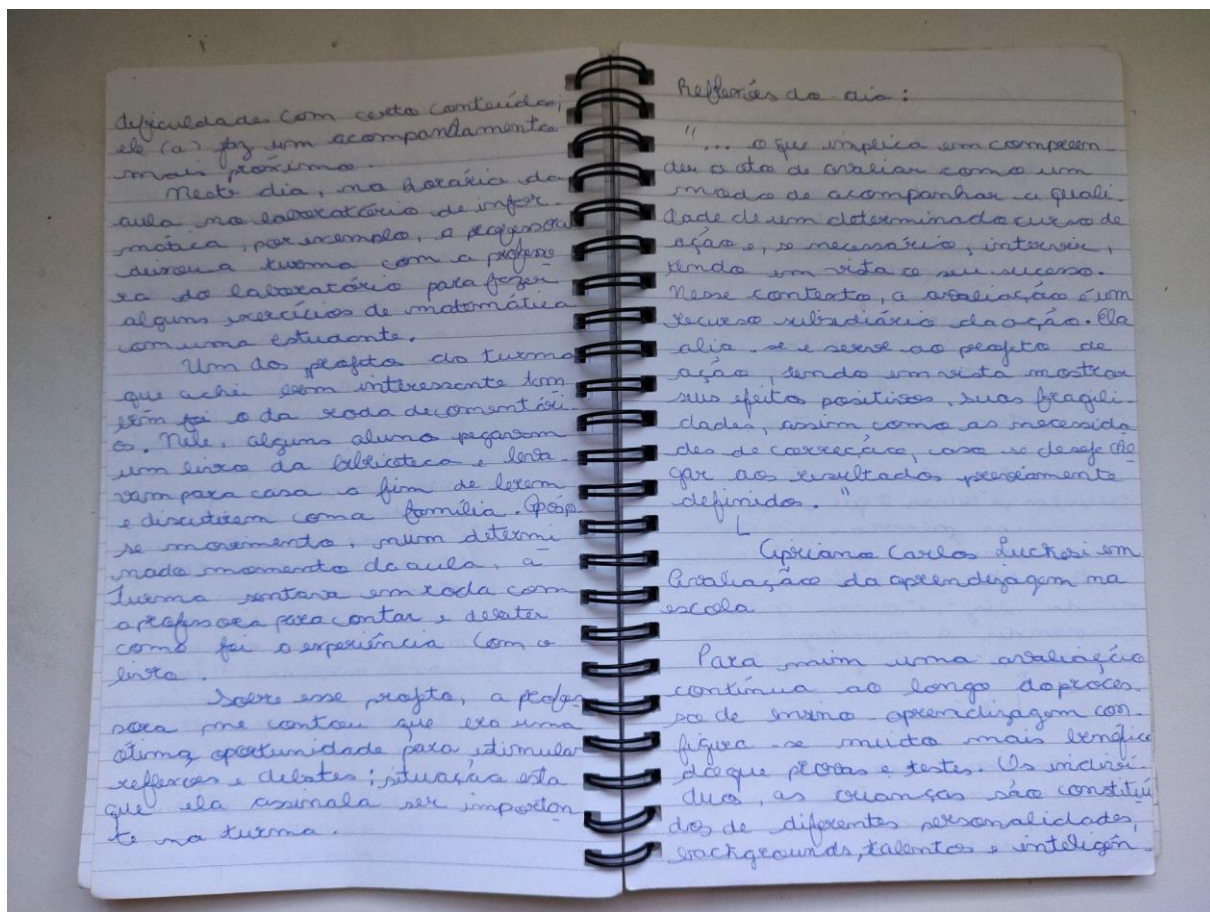
Esse mesmo dia trouxe uma conversa entre mim e a professora regente dessa turma que eu acompanhava e é essa que trago para destaque. No diálogo, a professora conta que do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental nessa escola, os estudantes não fazem provas. A avaliação é contínua e cada criança é avaliada de acordo com uma série de habilidades referentes ao ano em que ela se encontra.



10. Continuação do registro no caderno do dia 31 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal)

A regente opina que poderiam haver relatórios de avaliação um pouco mais detalhados a fim de que as famílias das crianças compreendessem melhor sobre o desempenho delas porque há situações que isso não fica bem evidenciado. Esses relatórios mais detalhados e aprofundados são reservados para as famílias das crianças que apresentam mais dificuldades e demandas. Ela ainda comenta que, às vezes, até se desenvolvem atividades avaliativas nas turmas, mas nada é muito fechado, estanque; configuram-se só como mais uma das formas de avaliar. Não há semana específica para avaliações, o movimento de mandar certo conteúdo para ser estudado a fim de se fazer testes.

A avaliação é contínua e quando o(a) docente percebe que determinada criança apresenta dificuldades com certo conteúdo; ele(a) faz um acompanhamento mais próximo. Nesta mesma manhã, no horário da aula no laboratório de informática, por exemplo, a professora deixou a turma com a professora do laboratório para fazer alguns exercícios de matemática com uma estudante.

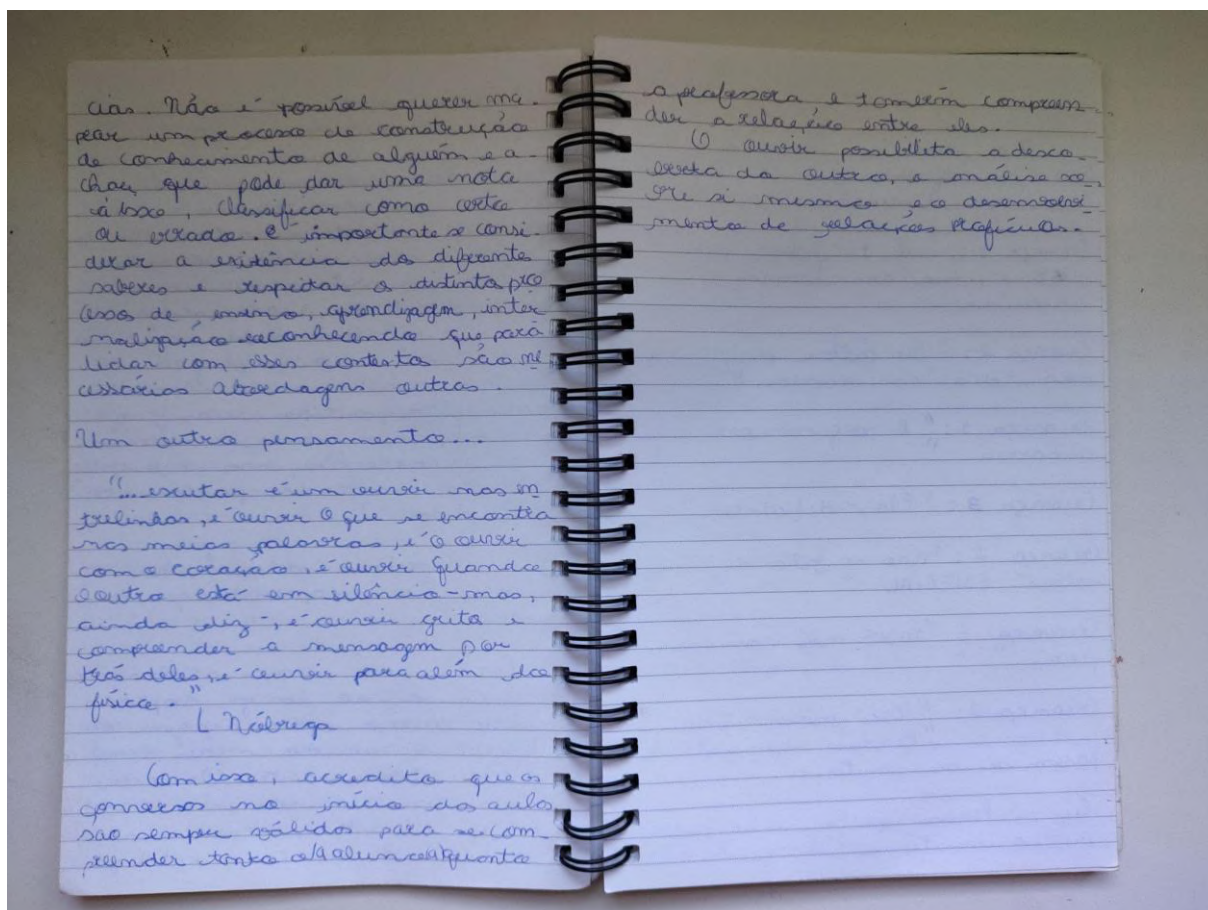


11. Continuação do registro do dia 31 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal)

Ainda comento, no caderno, que achei bem interessante um dos projetos da turma chamado de roda de comentários. Nele, os alunos pegavam um livro da biblioteca e levavam para casa a fim de lerem e discutirem com a família. Depois, quando trouxessem o livro de volta, num determinado momento da aula, a turma sentava em roda com a professora para contar e debater como foi a experiência com o livro. Sobre esse projeto, a professora me falou que era uma ótima oportunidade para estimular reflexões e debates; situação esta que ela assinala ser importante na turma.

Após esses relatos, coloco uma reflexão de Cipriano Luckesi sobre avaliação da aprendizagem na escola, uma de Nóbrega sobre o escutar que validam as ações da docente e um comentário pessoal que me pareceram pertinentes para ajudar a pensar o que foi escrito anteriormente. Comento que, para mim, uma avaliação contínua ao longo do processo de ensino-aprendizagem configura-se muito mais benéfico do que provas e testes. Os indivíduos, as crianças são constituídos de

diferentes personalidades, *backgrounds*, talentos e inteligências. É importante se considerar a existência dos diferentes saberes e respeitar os distintos processos de ensino, aprendizagem, internalização reconhecendo que para lidar com esses contextos são necessárias abordagens outras.



12. Continuação do registro do dia 31 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal)

Ao me deparar com a realidade dessa turma de 2º ano do Ensino Fundamental e enxergar a dedicação e o cuidado da professora em seu trabalho, me recordei de uma experiência vivida por mim em meu terceiro ano do Ensino Médio.

Esse último ano trouxe muitas pressões da vida adulta a preocupação diante da realização do ENEM, o término da escola, a possível chegada da faculdade e/ou de uma vaga de emprego no mercado de trabalho; e, tudo isso, envolvia toda a minha turma num turbilhão de estresse, medos, receios e expectativas.

Nesse contexto, uma das professoras de uma das matérias mais difíceis e mais odiadas da grade horária curricular quebrou paradigmas quando, ao investir

numa relação amistosa, respeitosa com os estudantes fez com que nós passássemos a nos interessar por uma disciplina, anteriormente, repudiada.

Essa professora planejava e preparava exercícios extras, preocupava-se em organizar diferentes formas de explicar o conteúdo, mantinha uma maneira leve de ensinar o currículo e pensava em trabalhos extras para que as notas das provas pudessem ser aumentadas. Além disso, ela conversava sobre assuntos que não restringiam-se à escola, tirava dúvidas, ouvia as piadas, contava sobre momentos engraçados de sua vida pessoal e também chamava a atenção quando alguém fazia algo errado. Isso nos aproximava dela, levava a admirá-la como pessoa e profissional.

Assim, por sermos respeitados com nossas individualidades, nossos posicionamentos, enquanto indivíduos em formação com conhecimentos de vida para contribuir, nos dedicamos a disciplina em questão porque, desse modo, estaríamos respeitando e honrando essa professora querida e tudo que ela fazia por nós.

Visto isso, as professoras captavam no dia a dia, na convivência com alunos e alunas, os maiores desafios e potencialidades de cada um. No momento em que a escuta sensível e o olhar atento da professora conseguem identificar as necessidades, ela torna-se capaz de desenvolver estratégias para processos avaliativos, projetos de turma e exercícios de capacitação.

Quando, em um dos casos, por exemplo, foi visto a necessidade da classe do desenvolvimento de criticidade, a docente pensou no projeto de livros; quando viu a estudante com dificuldades em matemática, separou um tempo para atendê-la com maior atenção.

Logo, a relação professor/aluno em meio ao ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era industrial com raras exceções, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia no mundo real, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais. (BRAIT; MACEDO; SILVA; SILVA; SOUZA, 2010, p. 6)

Dando-se lugar às colocações, comentários, risadas, questionamentos, desabafos dos estudantes junto com a aplicação do conteúdo da disciplina, há o reconhecimento do conhecimento científico que entrelaça-se com o conhecimento

da vida. As disciplinas vão fazendo sentido na medida em que vão relacionando-se com os distintos conhecimentos.

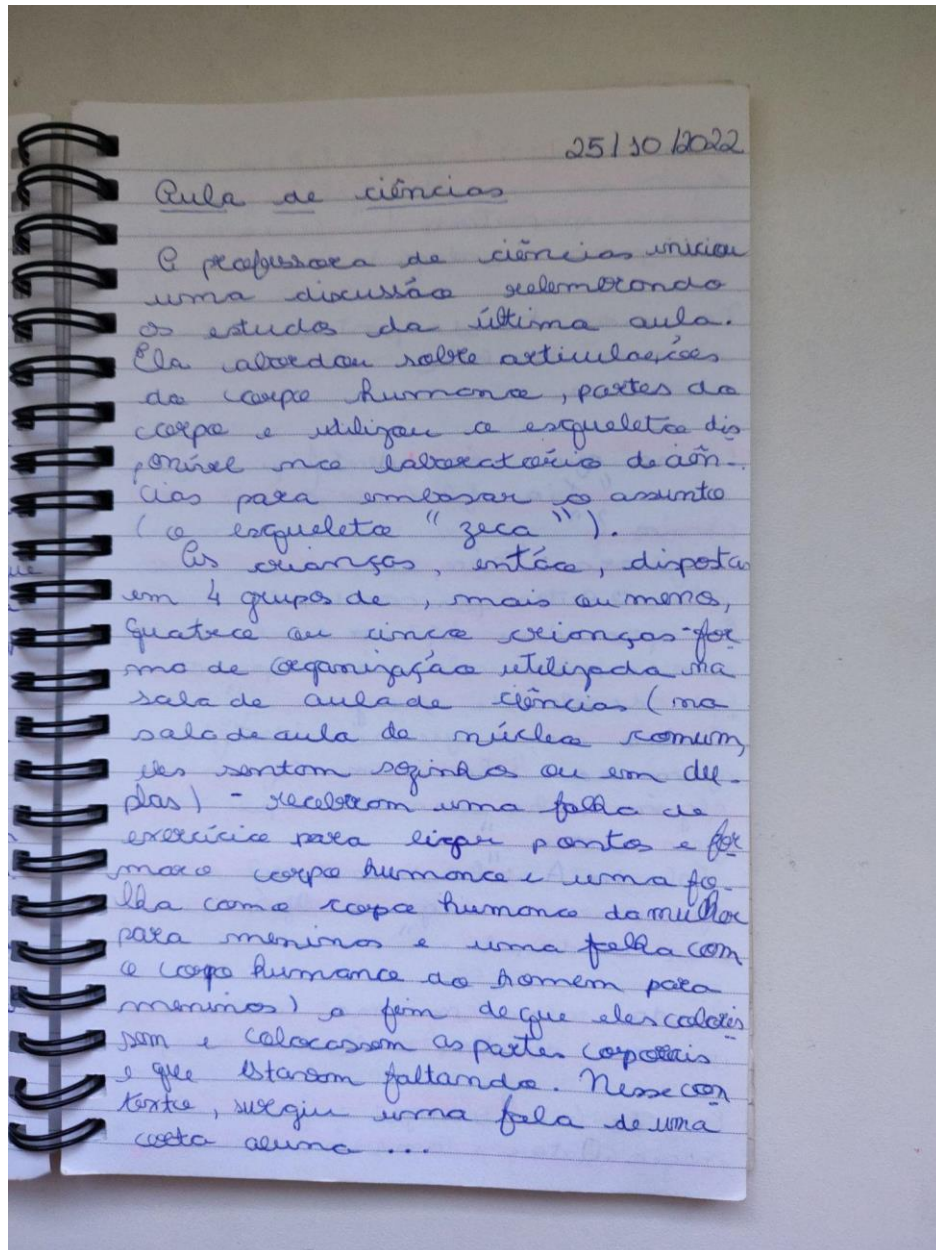
O conhecimento da vida presente em professores e estudantes também é suficiente por si só para construir saberes, formar concepções e crenças, estabelecer ideais e capacitar para ensinar. A formação para a cidadania acontece nesse movimento em que a troca de experiências é estimulada e os conhecimentos frutos dessa interação social contribuem para a construção da cultura e da integração com a cultura.

O processo de ensino/aprendizagem ao que tange a figura do professor e a sua relação com os alunos, não deve ter como cerne, somente o conhecimento resultante através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Apesar de tal, para que isto ocorra, é necessária a conscientização do professor de que facilitar a aprendizagem de seus alunos lhe possibilita estar aberto às novas experiências, compreender o mundo em que estão inseridos e também numa relação empática aos sentimentos e aos problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização.

Simplificar o conhecimento científico, sem mudar seu conteúdo essencial gera sua popularização e aproxima o aluno de algo antes desconhecido. Seria este um caminho a se propor: Falar a mesma língua do aluno.

3.2 Diversidade no chão da escola

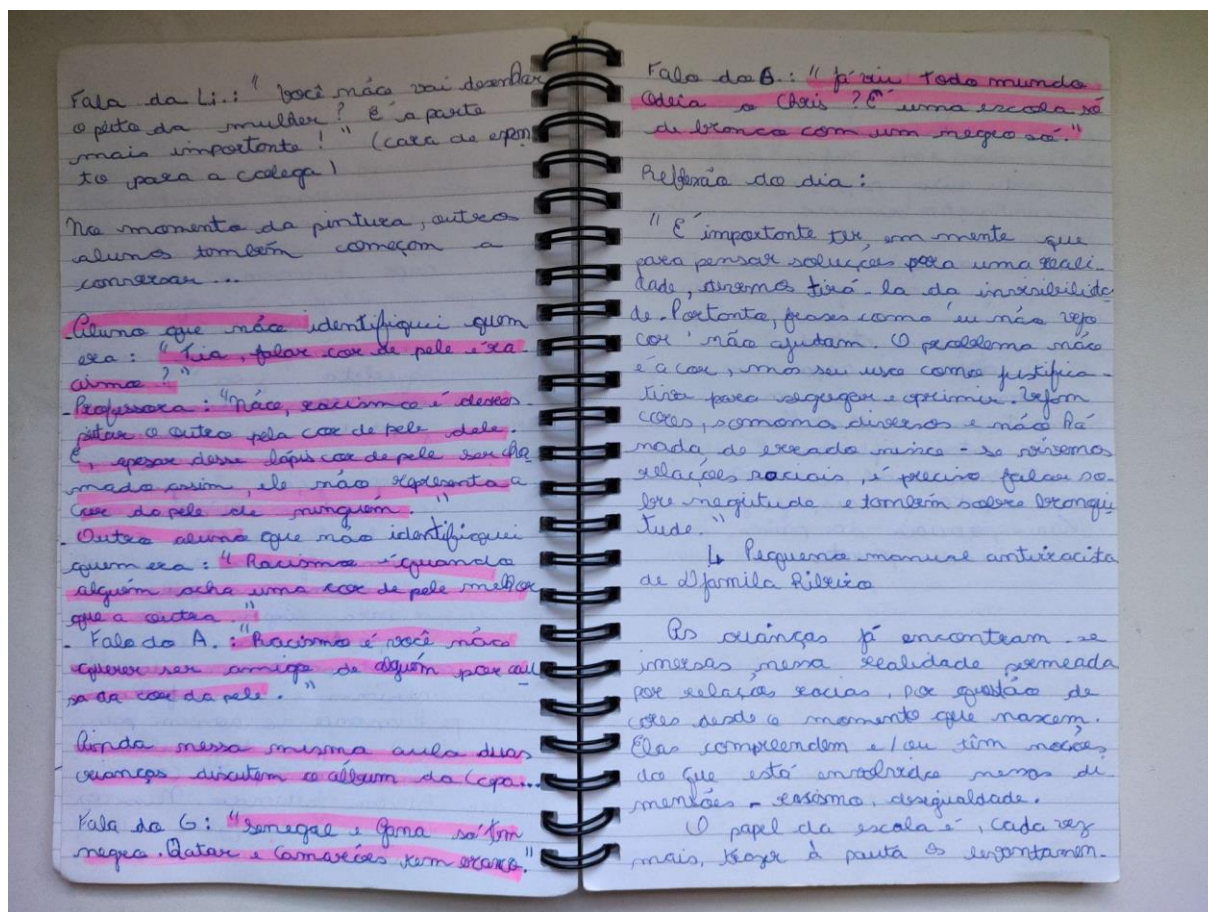
A narração do dia 25 de outubro de 2022 do caderno narrativo de estágio levantou alguns acontecimentos ocorridos na aula de ciências. Na data, a professora de ciências iniciou uma discussão lembrando os estudos da última aula. Ela abordou sobre articulações do corpo humano, partes do corpo e utilizou o esqueleto disponível no laboratório de ciências para embasar o assunto (o esqueleto “Zeca”).



13. Registro do caderno do dia 25 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal)

As crianças, então, dispostas em quatro grupos de, mais ou menos, quatro ou cinco crianças - forma de organização utilizada na sala de aula de ciências porque na sala de núcleo comum, eles sentavam sozinhos ou em duplas - receberam uma folha de exercício para ligar pontos e formar o corpo humano e uma folha com o corpo humano da mulher para meninas e uma folha com o corpo humano do homem para meninos a fim de que eles colorissem e colocassem as partes corporais que estavam faltando.

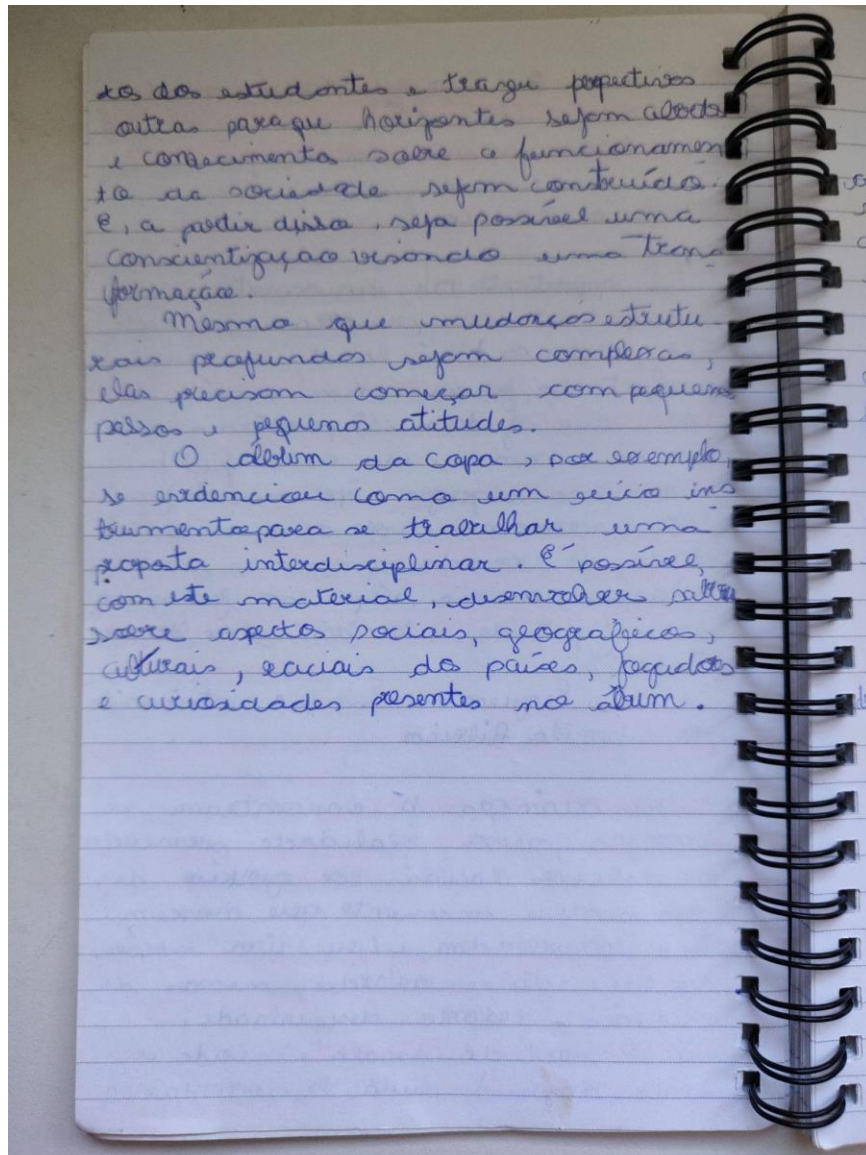
No momento da pintura do trabalho, a turma começou a conversar entre si e um aluno perguntou para a professora se falar cor de pele era racismo. A professora respondeu que não, que racismo é desrespeitar o outro pela cor da pele e que, apesar do lápis cor de pele ser chamado assim, ele não representa a cor de pele de ninguém. Outro estudante ainda complementou respondendo que racismo é quando uma pessoa não quer ser amigo de alguém por causa da cor da pele.



14. Continuação do registro do dia 25 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal)

A aula seguiu e notei um diálogo de duas crianças sobre o álbum da Copa do Mundo após a discussão anterior sobre racismo. Uma delas comentou que Senegal e Gana só tinha negro e que Qatar e Camarões têm branco (falando sobre times e a cor da pele dos jogadores). E, uma perguntou à outra se ela já havia assistido um seriado de televisão chamado "Todo Mundo Odeia o Chris" e explica que na série é retratado uma escola só de branco com um negro só.

Assim, ao final da exposição, eu trago uma citação de Djamila Ribeiro de Pequeno Manual antirracista sobre a necessidade de se tratar da negritude e da branquitude e ainda teço algumas considerações.



15. Continuação do registro do dia 25 de outubro, 2022 (Arquivo Pessoal)

Reflito que as crianças já encontram-se imersas nessa realidade permeada por relações raciais, por questão de cores desde o momento que nascem. Elas compreendem e/ou têm noções do que está envolvido nessas dimensões - racismo, desigualdade.

O papel da escola é, cada vez mais, trazer à pauta os levantamentos dos estudantes e trazer perspectivas outras para que horizontes sejam abertos e conhecimentos sobre o funcionamento da sociedade sejam construídos. E, a partir

disso, seja possível uma conscientização visando uma transformação. Mesmo que mudanças estruturais profundas sejam complexas, elas precisam começar com pequenos passos e pequenas atitudes.

O álbum da Copa, por exemplo, se evidenciou como um rico instrumento para se trabalhar uma proposta interdisciplinar. É possível, com este material, desenvolver saberes sobre aspectos sociais, geográficos, culturais, raciais, dos países, dos jogadores e curiosidades presentes no álbum.

Ao estar presente nessas discussões sob a temática do racismo e ter em vista o quanto o respeito e a valorização da diversidade precisam ser estimulados e praticados, gostaria de citar um episódio ocorrido comigo na Educação Infantil.

Com, aproximadamente, uns cinco anos de idade, minha mãe costumava me preparar para a aula. Eu me vestia com o uniforme lavado e passado, carregava meu material na mochila até a escola, cumprimentava meus amigos e ia me inserindo na rotina do dia.

Durante certa situação, ouvi minha professora me chamar, pejorativamente, de gorda. E, esse chamamento começou a ser propagado como um apelido para constantes ofensas. O adulto-referência estava gerando medo, me ridicularizando e prejudicando a minha formação.

As situações mencionadas passam duas ideias distintas. No momento da proposta fornecida pela professora no exercício de ciências, as crianças fazem um exercício como o descrito por Ferraço “Eu, caçador de mim”. Eles pensam o cotidiano enquanto se pensam.

Eles demonstram conversar e refletir sobre identidade, diversidade, preconceito, intolerância com base naquilo observado em suas próprias vivências. A partir da atividade em aula e a partir da brincadeira do álbum de figurinhas da Copa, as crianças usam o brincar como momento de experimentar, de se relacionar com seus pares e, dessa maneira vão formando-se, vão descobrindo o mundo e a si mesmas.

Abordar, comentar e desenvolver o tema levantado pelas crianças é acreditar em uma concepção de infância que veja a criança como ser histórico-social que deve ter seus direitos e deveres respeitados. Permitir que as crianças tenham acesso, discutam, aprendam assuntos os quais permeiam o meio social no qual circulam é conscientizá-las sobre seus direitos e deveres possibilitando que elas

desenvolvam pensamento crítico num contexto de educação que age, forma e transforma.

Nessa experiência que tive na Educação Infantil, a minha voz foi silenciada, eu não fui respeitada e o corpo fora dos padrões estabelecidos pela sociedade sofreu intolerância. Como éramos crianças, não houve o questionamento da atitude da professora na turma e ela era a própria figura de autoridade que incentivava o comportamento. A mensagem que ela passava através de suas ações era de desrespeito, humilhação e preconceito.

O(a) professor(a) tem uma grande potência em suas mãos com seu trabalho por educar seres humanos, ele(a) pode influenciar muito na formação de mentalidades, na construção de opiniões, na valorização de ideologias, constituição de personalidades.

É essencial que isso seja usado para estimular as potencialidades de seus estudantes baseando suas ações e sua prática pedagógica a fim de impulsionar o desenvolvimento de indivíduos críticos e transformadores da sociedade. Isso porque a relação do docente com os estudantes pode interferir na relação destes estudantes com o aprendizado.

Não basta o que o professor faz; é necessário que o aluno perceba o interesse do professor. O trato do professor com alunos concretos (ou com todos, cada um em seu momento) tem um impacto muito poderoso nos alunos. Talvez nós, professores, não pensemos no que supõe para alguns alunos ver que o professor se fixou neles, que sabem que existem, que não passam despercebidos. A disponibilidade, o interesse etc. têm de ser comunicados aos alunos. E tal comunicação afeta a percepção que eles têm do professor e, conseqüentemente, influi em sua dedicação às tarefas de aprendizado. (MORALES, 2006, p. 60)

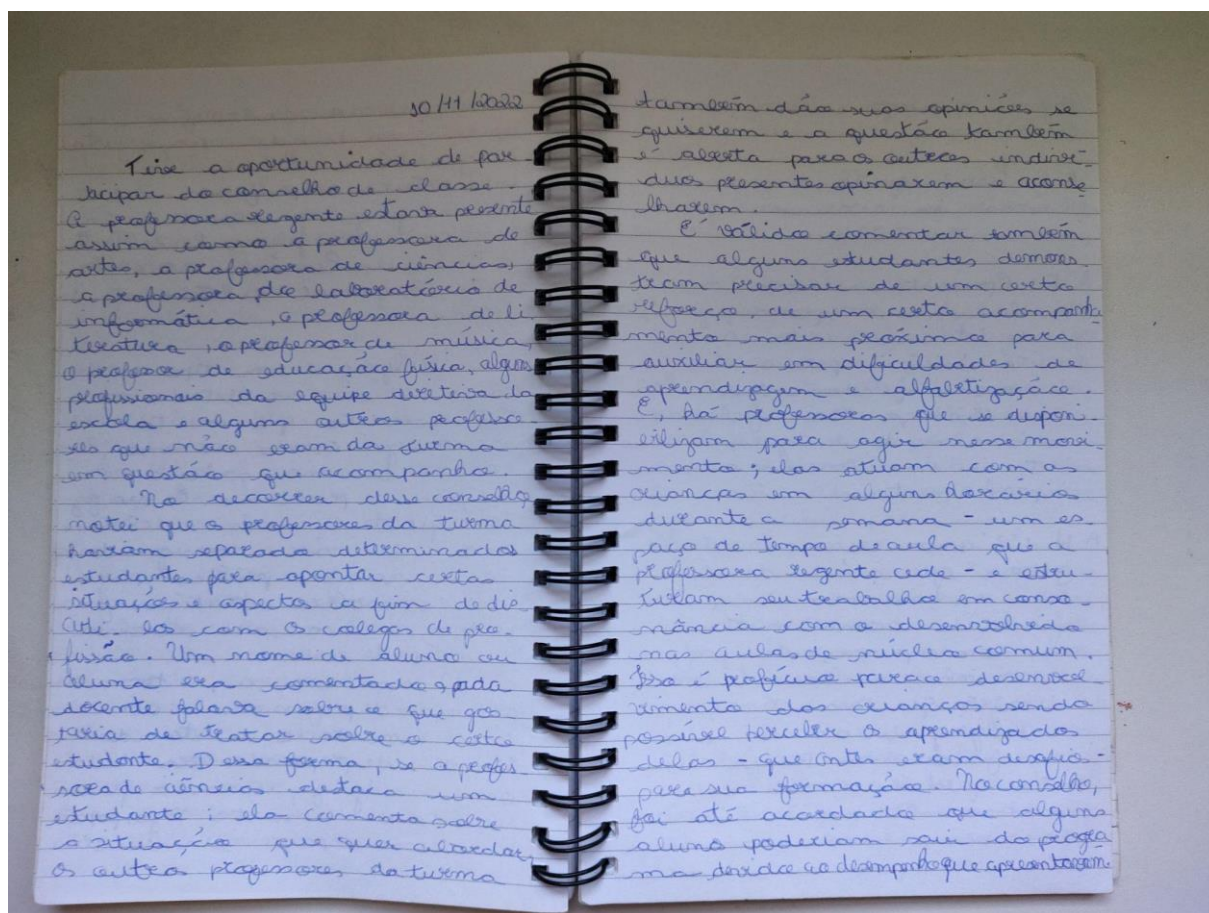
Deste modo, constitui-se como dever do professor o respeito e a valorização da diversidade para com seus estudantes. O comportamento desse profissional demonstrará o compromisso ético com sua atuação e o seu trabalho deverá estar responsável por auxiliar seus alunos e alunas na construção de valores para a vida em sociedade conjuntamente.

3.3 Autoritarismo x autoridade

No dia 10 de novembro no caderno narrativo, contei sobre a oportunidade de participar do conselho de classe da turma que eu estava acompanhando no estágio. A professora regente estava presente assim como outros professores que davam aulas para esse grupo e também membros da equipe diretiva e outros docentes da escola.

No decorrer desse conselho, notei que os professores da turma haviam separado determinados estudantes para comentar certas situações e apontamentos a fim de discuti-los com os colegas de trabalho. Um nome de aluno ou aluna era comentado e cada docente falava sobre o que gostaria de tratar sobre essa criança.

Dessa forma, se a professora de ciências destaca um estudante; ela comenta sobre a situação que quer abordar, os outros professores da turma também dão suas opiniões se quiserem e a questão também é aberta para os outros presentes opinarem e aconselharem.

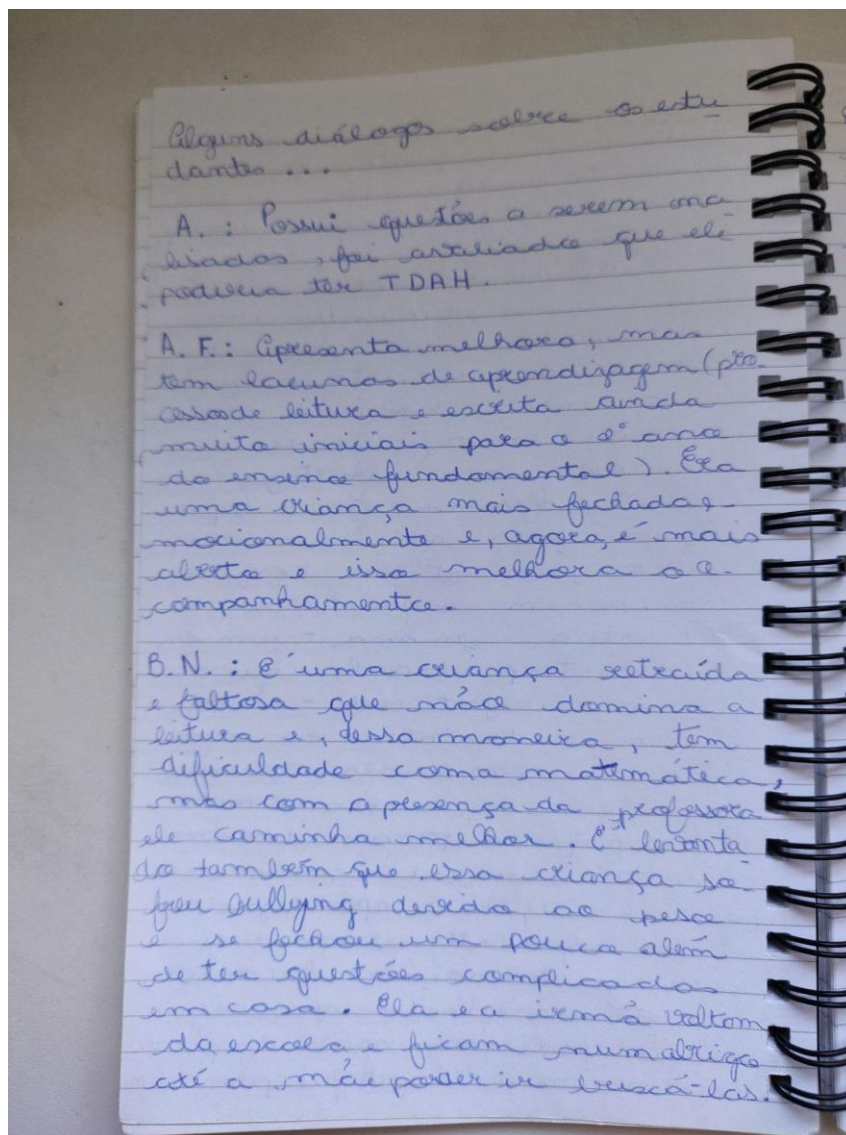


Então, algumas falas sobre os estudantes vão surgindo e sendo debatidas. Um professor comenta que determinado aluno possuía questões a serem analisadas e foi avaliado que ele poderia ter TDAH. Outro docente revela que certo menino apresenta melhora, mas tem lacunas de aprendizagem (processos de leitura e escrita ainda muito iniciais para o 2º ano do Ensino Fundamental) e que era uma criança mais fechada emocionalmente e, agora, é mais aberto e isso melhora o acompanhamento.

Ainda é explicitado por um dos profissionais que determinada criança é retraída e faltosa, que não domina a leitura e, dessa maneira, tem dificuldade com a matemática, mas com a presença da professora ela caminha melhor. É levantado também que essa criança sofreu bullying devido ao peso e se fechou um pouco além de ter questões complicadas em casa. Sendo que, ela e a irmã voltam da escola e ficam num abrigo até a mãe poder ir buscá-las. É uma família que até já teve encaminhamento para o Conselho Tutelar.

O professor de Educação Física, portanto, relata uma situação vivida com essa criança. Ele conta que ela estava na aula de educação física com o casaco fechado até o topo, mas o professor sugeriu que abrisse o casaco porque a criança estava, visivelmente, suando muito. Contudo, a criança respondeu que não podia e ia contar o motivo para o professor, mas disse que este não poderia contar para ninguém.

Enquanto a criança ia abrindo o casaco, o professor viu que ela estava com uma blusa toda rasgada. Não dava para ver se a blusa era da escola, mas ele procurou ajudar. O docente ficou abalado com a situação e propôs que outras estratégias pudessem ser abordadas com essa criança.



17. Continuação do registro do dia 10 de novembro, 2022 (Arquivo Pessoal)

O conselho se segue com mais diálogos e comentários sobre a turma e, no final, eu deixo uma citação sobre a importância dos conselhos de classe no processo de gestão democrática. Acrescento meu posicionamento de que acompanhar o conselho de classe da turma foi muito profícuo, uma experiência bem rica.

Eu pude ouvir observações e apontamentos sobre estudantes com os quais tenho contato e proximidade no dia a dia da escola, enxergar o processo de aprendizagem deles por outras perspectivas, conhecer um pouco das relações estabelecidas entre eles e saber mais da realidade escolar e familiar de cada um.

Também foi bem interessante presenciar os distintos pontos de vista de cada professor sobre alunos e alunas. A troca de experiências entre os professores sobre suas relações com a turma desenvolve o diálogo e aparecem estratégias de diversos

atores escolares para se lidar com determinadas situações, resolução de conflitos e discussão sobre estratégias específicas necessárias em certos casos.

Vejo que o caso contado pelo professor de Educação Física pode revelar sobre muitas coisas, porém desejo destacar um aspecto que refere-se à relação estabelecida na narrativa. O professor mostra a sensibilidade de perceber o incômodo do estudante e se motiva a questionar sobre o porquê do casaco se ele estava sentindo tanto calor. Ele vai até a criança para aconselhá-la a retirar o agasalho e ela sente confiança em contar sobre sua insegurança para o profissional. Isso é capaz de evidenciar uma criança que enxerga o professor como uma figura de autoridade. Ela vê nele a possibilidade de uma ajuda que precisava e recebe esse auxílio.

Uma maneira do professor manter um relacionamento saudável com seus alunos é buscar o equilíbrio com relação ao uso de sua autoridade em sala de aula, como pode ser visto em Price (2010), que comprovou a eficácia de se mostrar uma pessoa sempre aberta ao diálogo, que incentiva seus alunos a desenvolverem sua capacidade intelectual buscando qualidade e autenticidade, respeitando a privacidade dos mesmos. Cabral, Carvalho e Ramos (2004) dizem que a falta de habilidade e preparo da parte do docente para lidar com certas situações o leva a usar do autoritarismo para tentar controlá-las. O que pode ser visto tanto como um mecanismo de defesa ou até como uma maneira de fugir da solução do problema [...] (CARLOS, 2014, p. 97)

Algumas vezes, o medo de que sua figura seja desrespeitada ou que ocorra a falta de credibilidade no exercício de sua profissão pode fazer com que o(a) professor(a) assuma uma postura autoritária e, não de autoridade. Isso pode criar um afastamento na relação professor-aluno e impedir o diálogo e a troca de experiências tão necessária ao processo de ensino-aprendizagem e à esses outros processos simples da dimensão do relacionamento que compõem a vida escolar como a condição de um uniforme.

No primeiro ano do ensino médio, minha classe recebeu um novo professor que se configurava como um profissional de boa formação, dedicado, carismático, que se comunicava bem com os estudantes. Ele costumava trazer conteúdos e curiosidades diferenciados, introduzia propostas dos alunos em seus planejamentos, suas aulas eram sempre leves e animadas, ele conversava conosco sobre vários assuntos.

Já, no ano seguinte, a minha turma passou por algumas alterações; algumas pessoas saíram, outras entraram, certos laços de amizades foram formados e outros

não, fazendo com que se tornasse um grupo diferente do que tinha sido no ano anterior; um grupo um pouco mais “bagunceiro”. E, com essas mudanças, o referido professor já não se sentia mais confortável para agir da mesma maneira que antes.

Assim, suas aulas possuíam um conteúdo mais rígido, era frequentemente anunciado que as avaliações seriam mais rigorosas e as “correções” tornaram-se mais constantes. Quando o questioneei sobre sua brusca mudança de comportamento, também observada por outros colegas de sala, ele deu a entender que não gostava da turma que havia se constituído e, dessa forma, não se sentia mais confortável de tratá-la com o mesmo comportamento de antes. Relembro ficar triste e desapontada com essa quebra de elos, pois além de sentir que tinha perdido um amigo, também tinha perdido um professor que escutava, que incentivava e se relacionava.

Cabral, Carvalho e Ramos (2004) dizem que a falta de habilidade e preparo da parte do docente para lidar com certas situações o leva a usar do autoritarismo para tentar controlá-las. O que pode ser visto tanto como um mecanismo de defesa ou até como uma maneira de fugir da solução do problema [...] (CARLOS, 2014, p. 96)

Talvez, ao precisar de um amigo, de um conselho, de uma figura de autoridade para fornecer orientações em uma situação difícil, muitos não procurariam esse profissional autoritário. A autoridade coloca-se como uma conquista onde o docente vai, aos poucos, tornando-se uma inspiração, um auxiliador de aprendizagens, um ajudador e alcança essa posição. Já, o autoritarismo trata da imposição que pode levar à criação de ambientes não democráticos e hostis.

É essencial que professores desenvolvam uma relação próxima com seus estudantes respeitando seus espaços, suas vozes e conhecimentos sem perder o compromisso ético com seu ofício. Dessa forma, preza por sua autoridade pedagógica institucionalmente estabelecida e, também conquistada sem atitudes licenciosas que disseminem o desrespeito e a troca de papéis.

O(a) professor(a) deve procurar essa aproximação com os estudantes para que, compreendendo o funcionamento da sua vida além dos muros da escola e estabelecendo uma relação saudável com eles em que se predomina o respeito mútuo e o diálogo, possa auxiliá-lo nos processos educacionais, de ensino e aprendizagem do lado de dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do estágio no 2º ano do Ensino Fundamental para a disciplina de Prática de Ensino em Séries iniciais, pensei estar em campo para descobrir sobre o outro, as relações que aconteciam na escola e sobre aspectos organizacionais do interior da escola. Muitas das vezes, eu via o estágio como objeto que estava pronto para ser desvelado.

Os cotidianos vivenciados possibilitaram voltar para mim mesma, ao explorá-los era possível pesquisá-los, mas também diziam e revelavam sobre mim. Ao observar e presenciar as narrativas de professores e estudantes, eu encontrava situações parecidas que já haviam me acontecido. Era tocada pela vivência em curso como estagiária e relembrava a memória passada para refletir com as duas construindo experiências e conhecimentos.

Ao olhar para minha trajetória acadêmica, percebi que a relação professor-aluno era muito latente. Episódios vividos com professores meus me marcaram muito e isso, por fim, fez com que as narrativas entre professores e estudantes na escola fossem o que chamou mais atenção no estágio. Eu enxergava possibilidades; coisas que eu e meus professores poderíamos ter feito, o que eles fizeram, o que fizemos juntos e o que eu faço enquanto professora em formação e também farei como professora formada.

Compreendo que, quando o(a) docente se reconhece como ser em constante formação; esse profissional tende a compreender que ele pode contribuir no processo de aprendizagem de seus estudantes assim como esses podem contribuir no seu. Ele valorizando as falas, as narrativas, as realidades de seus alunos e alunas acaba por facilitar sua atuação como co-participante nos processos de aprendizagem das crianças e co-participante nos processos formativos das mesmas permitindo-se se formar continuamente concomitantemente.

Muito do relacionamento com as crianças parte de como as enxergamos. Se eu tenho um posicionamento autoritário e distante ou posicionamento democrático; isso muda as reações das crianças para comigo, se elas se sentirão à vontade para trazer suas narrativas, se eu deixarei que as narrativas me toquem, se eu criarei um ambiente profícuo para que as narrativas se desenvolvam e progridam.

Procurar estabelecer uma escuta ativa às narrativas de estudantes juntamente à uma leitura do espaço-tempo da sala de aula mais cuidadosa e generosa com os alunos e alunas favorece uma pesquisa-formação do trabalho docente que propicia o gestar e o mantimento de uma educação crítica e transformadora.

Contudo, esses são exercícios constantes que temos que estar sempre dispostos a fazer. Não encontraremos verdades absolutas nem nesse, nem em outros trabalhos, nem nos nossos estudantes, nem na escola, nem em nós enquanto professores. As narrativas dos cotidianos que nos darão “pistas” para aprimorar nossa atuação e a nossa vontade de (re)pensar a nossa prática e transformá-la a cada dia para uma educação libertadora que fará a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CARLOS, Marcos Carvalho. Os conceitos de autoridade e autoritarismo na relação professor-aluno. XVII Congreso Internacional de Humanidades, Palabra y Cultura en América Latina: herencias y desafíos. Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, 2014. Disponível em: < [Os conceitos de autoridade e autoritarismo na relação professor-aluno | Comunicaciones en Humanidades \(umce.cl\)](#) > Acesso em: 20 jul. 2024.

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues; MACEDO, Keila Márcia Ferreira de; SILVA, Francis Borges da; SILVA, Márcio Rodrigues; SOUZA, Ana Lúcia Rezende de. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí - UFG, v. 8, n.1, jan/jul 2010. Disponível em: < [A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM | Itinerarius Reflectionis \(ufj.edu.br\)](#) > Acesso em: 18 jul. 2024.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas e nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA; BARBOSA (orgs.), Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. Escrivivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

REIS, Graça. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, 2023. Disponível em: < [SciELO - Brasil - A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente](#) > Acesso em: 10 jun. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002. Disponível em: < [SciELO - Brasil -](#)

[Notas sobre a experiência e o saber de experiência](#) [Notas sobre a experiência e o saber de experiência](#) > Acesso em: 15 mar. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 8(2), 261-266, 2008. Disponível em: < [SciELO - Brasil - A pesquisa narrativa: uma introdução](#) [A pesquisa narrativa: uma introdução](#) > Acesso em: 20 mar. 2024.

VIEIRA, Juliana; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser. Crítica Educativa - UFSCAR (Sorocaba/SP), v. 6, 2020, p. 01-17. Disponível em: < [Crítica Educativa \(ufscar.br\)](#) > Acesso em: 14 abr. 2024.