

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Conversas entre escola e universidade - pesquisa narrativa e a tessitura de redes
na formação docente**

ISADORA DE ARAÚJO AZEVEDO

Rio de Janeiro

2023

Isadora de Araújo Azevedo

Conversas entre escola e universidade - pesquisa narrativa e a tessitura de redes na formação docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação docente, linguagens e subjetividade.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis (orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Diego de Matos Gondim
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profª. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Victor Augusto Giraldo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva
Universidade Nacional de Rosário

Rio de Janeiro

2023

Dedico este trabalho a todas as companheiras de *práticas de pesquisa e formação* do grupo ConPAS. Em especial à Graça, minha orientadora, que possibilitou meu primeiro encontro com a pesquisa narrativa *nos e com os* cotidianos quando eu ainda estava na graduação e me recebeu de braços abertos no mestrado. E também à Leila, Camila, Karina, Guilherme e Ana Márcia por aceitarem compartilhar os fios de suas experiências para a tessitura deste trabalho.

A paixão de dizer/2

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas.

(GALEANO, 2017, p. 18)

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.

(KRENAK, 2019,p. 33)

Lista de imagens

Figura 1 - Registro da apresentação das bolsistas de extensão na 8ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ (2017) - Acervo pessoal.....	49
Figura 2 - Registro das bolsistas após apresentação no XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais de Educação da ANFOPE na UERJ (2017) - Acervo pessoal.....	49
Figura 3 - Livros publicados pelo ConPAS - Acervo pessoal.....	51
Figura 4 - Foto do desenho que ganhei da aluna da turma 1502 - Acervo pessoal.....	54
Figura 5 - Linha do tempo “Período Republicano” construída pela turma 1502 (2017) - Acervo pessoal.....	55
Figura 6 - Foto com a turma 1502 no dia da formatura (2017) - Acervo pessoal.....	56
Figura 7 - “Tecer humanidade” registro da conversa entre a turma recebeu um casal de idosos (2018) - Acervo pessoal.....	58
Figura 8 - Registro da minha apresentação para o projeto “Tecer Humanidade” (2018) - Acervo pessoal.....	59
Figura 9 - Registro da sala da turma 1402 na Feira de Ciências (2018) - Acervo pessoal.....	60
Figura 10 - Registro da reunião realizada na Escola Municipal Leitão da Cunha entre a equipe da escola e bolsistas e a coordenadora do ConPAS (2017) - Acervo pessoal.....	61

Carta 1 - Agradecimentos

Rio de Janeiro, 17 de agosto de 2023.

Quando iniciei o mestrado, imaginei que essa seria a parte mais tranquila da dissertação, mas já estou há algumas horas de frente para o computador pensando por onde começar. Agradecer para mim é muito importante, pois não somos o que somos sozinhos, somos constelações, formadas a partir de tantos outros, também constelações que nos atravessam, nos formam e nos transformam. E a dificuldade em escrever esta carta é justamente tentar não deixar de fora as constelações que me foram importantes ao longo dos últimos 24 meses (mas não só dos últimos 24 meses).

Primeiramente agradeço à minha família, por desde que me entendo por gente garantir um espaço de amor e cuidado incondicional. Em especial agradeço ao meu filho, Matheus, que chegou causando uma revolução em minha vida quando ainda era apenas uma menina. Esses 12 anos ao seu lado têm sido desafiadores, com muitos erros, mas também repletos de aprendizados e principalmente de um amor que é incondicional e indescritível. Não posso deixar de registrar um agradecimento especial também às mulheres da minha vida, minha avó dona Id, minha mãe Rosa e minha irmã Nathália, cada uma de vocês foi abrindo uma porta, subindo um degrau, para que eu pudesse chegar aonde estou. Agradeço ao meu pai e meu irmão, por serem uma rede de apoio tão importante em vários momentos. E não poderia deixar de registrar aqui um agradecimento especial ao meu avô, que no meio do caminho desse curso do mestrado nos deixou. Nos deixou nesse plano, mas tenho certeza de que continua nos acompanhando. Sua trajetória de vida é inspiração para todos nós que descendemos de você, e cada conquista nossa é também pelo senhor (quem mais do que ninguém adorava comemorar a vida).

Agradeço ao Marcos, meu companheiro e grande incentivador, que sempre em meio às crises acreditava em mim e no meu potencial, e não me deixou desistir quando eu achei que não conseguia mais seguir.

E claro, um agradecimento especial à Graça, minha orientadora, por em 2017 ter possibilitado meu encontro com o ConPAS, e a partir desse encontro ter vivido experiências tão importantes em minha *vidaformação*. Experiências essas que me inspiraram e me motivaram a ingressar no mestrado e tecer essa pesquisa, com a esperança na possibilidade de transformação no mundo a partir da educação. Agradeço por sua paciência, afeto, dedicação e por todos os aprendizados tecidos sob sua orientação, desde quando era bolsista de extensão

na graduação e agora como aluna do mestrado. E espero que nossos caminhos sigam entrelaçados.

Agradeço imensamente ao grupo de pesquisa e extensão Conversas entre professores: Alteridades e Singularidade e todos que o compõem por terem me acolhido, em dois momentos distintos de minha trajetória, por todos os aprendizados, afeto, todas as experiências trocadas e pela ampliação do horizonte de possibilidades ao pensar sobre formação docente, educação, cotidiano escolar, além de tantos outros temas tão relevantes e me fazem (re)pensar os passos dados até aqui e o caminho que ainda almejo percorrer. Em especial, deixo meu agradecimento à Leila, Camila, Karina, Guilherme e Ana Márcia pela generosidade em terem topado compartilhar suas experiências comigo e com isso terem possibilitado a tessitura deste trabalho. Por isso, os considero também como autores desta dissertação.

Feitos os agradecimentos, os convido à leitura desse trabalho, tecido com muito afeto, a partir de muitas trocas, atravessado por histórias de *vidaformação*. Por vezes, atravessado por algumas dificuldades, porque fazer pesquisa não é tarefa fácil. Com ele, espero contribuir para a tessitura de um processo de formação mais horizontal, dialógico e ecológico, em um movimento que busca formas de reencantar o mundo.

Por fim, preciso dizer que esta dissertação, a partir de sua forma, é uma tentativa de subversão daquilo que se espera de um texto na academia, mas que, nem por isso deixa de ser um trabalho acadêmico que precisa seguir determinados ritos e formatos, por isso, entre esta carta e as próximas, vocês lerão um resumo bem formal e também um abstract, necessários para que eu cumpra as formalidades necessárias em busca da finalização desta fase da minha vida.

Abraços afetuosos,

Isadora

Resumo

Esta pesquisa de mestrado, discute sobre a formação de professores buscando contribuir para o entendimento de que esta é tecida em redes, onde diversos saberes são produzidos e compartilhados forma contínua, e pautada na perspectiva de uma ecologia dos saberes no sentido de evitar o desperdício de experiências (SANTOS, 2002). Partindo do entendimento de que ainda existe um distanciamento entre escola e universidade neste processo de formação, que tende a reproduzir a falsa dicotomia entre teoria e prática, como se na escola estivesse apenas a prática e na universidade apenas a teoria. A pesquisa busca romper com essa lógica excludente e hierarquizante, com um mergulho (ALVES, 2003) nas experiências vividas na trajetória de formação docente, especificamente na atuação de licenciandas no grupo de pesquisa e extensão *Conversas entre Professores: Alteridades e Singularidades* (CAP/UFRJ), que se debruça sobre temas como cotidiano escolar, pesquisa narrativa, narrativas de professores e formação docente contínua, buscando assim, tecer um entendimento mais ecológico (SANTOS, 2002) acerca da produção de saberes nos cotidianos escolares. Compreendendo estes como espaços de produção de conhecimentos e práticas com potencial formativo e emancipatório. Assim, dialogando com a proposta de Alves (2003) de literaturizar a ciência pensando uma nova maneira de escrever, mais democrática e que rompe com o texto frio e rígido das pesquisas pautadas na lógica colonial da racionalidade ocidental moderna, as cartas serão adotadas como metodologia (SOLIGO, 2018) para estabelecer diálogo entre as diferentes licenciandas que participaram e/ou participam do grupo e também como forma de registro. O desenvolvimento da pesquisa se deu de forma dialógica, e não busca aplicabilidade de um modelo que possa simplesmente ser reproduzido, mas sim descobrir pistas de caminhos possíveis para uma formação docente pautada na ecologia de saberes, no diálogo horizontal entre escola e universidade. E com isso, pude perceber por meio das narrativas compartilhadas nas cartas, as contribuições para o processo de formação que podem brotar a partir da atuação em uma escola e o contato com narrativas de docentes da Educação Básica no momento ainda inicial da formação docente. Refletindo acerca da potência da produção de saberes tecidos no diálogo entre universidade e escola.

Abstract

This master's research discusses teacher training, seeking to contribute to the understanding that it is woven into networks, where diverse knowledge is produced and shared continuously, and based on the perspective of an ecology of knowledge in the sense of avoiding waste of knowledge. experiences (SANTOS, 2002). Based on the understanding that there is still a gap between school and university in this training process, which tends to reproduce the false dichotomy between theory and practice, as if school were only practice and university only theory. The research seeks to break with this excluding and hierarchical logic, with a dip (ALVES, 2003) in the experiences lived in the trajectory of teacher training, specifically in the performance of undergraduate students in the research and extension group *Conversations between Teachers: Alterities and Singularities (CAP/UFRJ)*, which focuses on topics such as school daily life, narrative research, teachers' narratives and continuous teacher training, thus seeking to weave a more ecological understanding (SANTOS, 2002) about the production of knowledge in school daily life. Understanding these as spaces for the production of knowledge and practices with formative and emancipatory potential. Thus, dialoguing with Alves' proposal (2003) of literaturizing science by thinking of a new way of writing, more democratic and that breaks with the cold and rigid text of research based on the colonial logic of modern western rationality, the letters will be adopted as a methodology (SOLIGO, 2018) to establish dialogue between the different licensees who participated and/or participate in the group and also as a form of registration. The development of the research took place in a dialogical way, and does not seek the applicability of a model that can simply be reproduced, but rather discover clues of possible paths for teacher training based on the ecology of knowledge, in the horizontal dialogue between school and university. And with that, I was able to perceive, through the narratives shared in the letters, the contributions to the training process that can arise from working in a school and the contact with narratives of Basic Education teachers in the initial moment of teacher training. Reflecting on the power of knowledge production woven in the dialogue between university and school.

SUMÁRIO

Carta 2 - Iniciando a conversa.....	10
Carta 3 - Memorial - os caminhos que me trouxeram até esta pesquisa.....	16
Carta 4 - As cartas como metodologia e registro na pesquisa narrativa.....	22
Carta 5 - Abrindo os conceitos: experiência e pesquisa narrativa <i>nosdoscom</i> os cotidianos.....	32
Carta 6 - O grupo de pesquisa e Extensão Conversas entre professores: Alteridades e Singularidades - ConPAS.....	43
Carta 7 - Minha trajetória <i>nodocom</i> o ConPAS.....	52
Carta 8 - Formação de professores.....	64
Carta 9 - As cartas trocadas - conversa sobre experiências de formação <i>nodocom</i> o ConPAS.....	71
Cartas trocadas com a Leila	73
Cartas trocadas com a Camila	81
Cartas trocadas com a Karina	85
Cartas trocadas com o Guilherme	96
Cartas trocadas com a Ana Márcia	103
Carta 10 - Índícios provisórios.....	118
Referências bibliográficas	124

Carta 2 - Iniciando a conversa

Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 2022.

Caros leitores,

Esta carta vem dar o pontapé inicial na conversa que este trabalho propõe, para isso começarei apresentando o que será tratado aqui. Primeiro esclareço que este trabalho não é o que foi apresentado como pré-projeto no processo de seleção para o mestrado, no qual pretendia me debruçar sobre a formação de professores, partindo de experiências que vivenciei durante a graduação de licenciatura em História, a ideia era estabelecer um diálogo com colegas que vivenciaram a mesma experiência e a partir disso tecer reflexões sobre a formação, especificamente de professores de História. Porém, como uma pesquisa que se propõe a ser tecida coletivamente, dependia da disponibilidade dos colegas em participar da mesma, o que não aconteceu, as pessoas que convidei não puderam se dedicar e contribuir para o trabalho que havia proposto. E tudo bem, sabemos como é a vida corrida e atarefada que levamos e como isso nos impede várias vezes de participar de atividades, às vezes até das que realmente queríamos. Por isso, precisei repensar os caminhos que iria trilhar.

Não posso negar que a demora em ter respostas positivas à participação na pesquisa não tenha me desanimado de seguir, mas persisti. E com isso tive um importante aprendizado enquanto pesquisadora: a pesquisa é atravessada pela vida e está propensa a imprevistos que podem nos desviar dos caminhos planejados originalmente.

Poderia ter mudado para uma pesquisa em que eu não dependesse da colaboração de ninguém, eu poderia escolher um outro tema, revisar bibliografia, selecionar algumas fontes e escrever uma análise. No entanto, mesmo considerando válido, esse não é o caminho teórico-epistemológico-político que me motiva a pesquisar. Mas não era esse meu objetivo quando resolvi tentar o mestrado, pois desde minha primeira experiência com a pesquisa ainda na graduação, fui cultivando a noção de que o conhecimento é tecido de maneira coletiva. E nessa insistência em construir uma pesquisa que seja coerente com o que acredito, com o que me motiva a querer estudar mais, que desperte a minha curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), depois de um ano do ingresso no mestrado iniciei de fato a escrita desta dissertação e o diálogo com as colegas que se disponibilizaram a trocar cartas e estabelecer uma conversa para este trabalho ser possível.

Bem, depois dessa breve explicação, vamos de fato iniciar a conversa sobre este trabalho. Como disse, mudei o caminho mas mantive a intenção de tecer a pesquisa coletivamente e partindo de reflexões acerca de uma experiência que vivenciei. Dessa vez, partindo da experiência que vivenciei durante a graduação como bolsista de extensão no grupo de pesquisa e extensão ConPAS - Conversas entre professores: Alteridades e Singularidades do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP/UFRJ). O grupo foi criado em 2010 no Colégio de Aplicação da UFRJ, e desde então desenvolve múltiplas atividades voltadas para a formação docente em diferentes contextos. Nos dedicamos a pensar sobre temas como cotidiano escolar, pesquisa narrativa, narrativas de professores e formação docente contínua, buscando assim, tecer um entendimento mais ecológico (SANTOS, 2002) acerca da produção de saberes nos cotidianos escolares.

Durante minha atuação no grupo, além dos encontros de estudo, atuei acompanhando turmas do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro (2017 e 2018), foram duas turmas, a primeira do 5º ano e depois uma do 4º ano do Ensino Fundamental. Com isso, de forma coletiva, com as professoras que nos receberam em suas salas de aula, com as colegas de licenciatura que também atuavam na escola e no grupo de pesquisa, comecei a observar outras formas possíveis de pensar as escolas e os saberes que ali circulam, buscando ampliar as experiências vividas - contra o desperdício da experiência e de sua contribuição à justiça cognitiva (SANTOS, 2002). Da mesma forma que me possibilitou reconhecer o potencial político e social do cotidiano, considerando sua complexidade e dinamismo, sem deixar de levar em conta que professores têm muito a dizer sobre a busca por caminhos possíveis para uma educação menos hierárquica em relação aos seus saberes.

Dessa maneira, a partir da experiência mencionada veio a possibilidade de tecer a pesquisa me debruçando sobre a formação de professores, buscando contribuir para o entendimento de que essa formação acontece em redes, onde diversos saberes são produzidos e compartilhados de forma contínua (REIS, 2014). Com isso, o objetivo principal deste trabalho é refletir acerca da potência da produção de saberes no diálogo entre universidade e escola a partir da experiência de bolsistas do ConPAS, pensando na articulação dos pilares da universidade (ensino-pesquisa-extensão) no processo de formação docente.

Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender em que aspectos a atuação de licenciandas acompanhando turmas na Educação Básica e em outras frentes de atuação do grupo, pode contribuir para uma formação pautada na dialogicidade e horizontalidade de

*prácticassaberes*¹ diversos no processo de formação docente. E com isso, perceber por meio das narrativas compartilhadas nas cartas trocadas, quais as contribuições da atuação em uma escola, em um grupo de pesquisa que se dedica, em diferentes frentes de trabalho, às narrativas de professores no processo de formação docente. Refletindo acerca da potência da produção de saberes tecidos no diálogo entre universidade e escola. Assim como contribuir para compreensão da formação docente tecida em redes e de forma contínua, no sentido de evitar o desperdício de experiências que não são reconhecidas pela lógica da racionalidade científica ocidental moderna, e por isso são por ela invisibilizadas (SANTOS, 2002).

Essa escolha foi motivada pelo fato de que foi a partir da minha inserção em sala de aula como bolsista de extensão, que fui me entendendo enquanto professora em formação. Foi o mergulho no cotidiano, as trocas estabelecidas com as professoras do grupo e da escola, o afeto trocada com os alunos, a vivência da rotina de uma sala de aula em toda sua complexidade, diversidade e potência. Essa experiência foi essencial para minha formação docente, pois proporcionou a reflexão sobre um processo de formação voltado para a prática reflexiva, crítica e atrelada à *investigação-pesquisa*, entendendo que prática e teoria são instâncias inseparáveis e que não existe uma hierarquia onde uma está acima da outra.

A partir disso, venho interrogando o vivido, tecendo reflexões sobre ele e pouco a pouco compreendendo que esse processo de “narrar a própria trajetória de vida-formação, ou seja, “dar conta da prática humana”, só pode se dar de forma dialética, com toda a complexidade e subjetividade de uma história que é individual, mas também síntese de um sistema social” (VIEIRA; BRAGANÇA, 2020, p.8). Por isso, como as experiências sobre as quais esta pesquisa se debruça foram individuais, as minhas e dos demais colegas convidados, e também coletivas, pois estavam envolvidas em um contexto de trocas com as professoras e colegas do grupo de pesquisa, as professoras e os estudantes da escola, para seu desenvolvimento contei com a colaboração de narrativas de outras bolsistas que atuaram no grupo em diferentes períodos e em diferentes frentes de trabalho do ConPAS. Assim, a partir de dois textos que tive contato ainda no primeiro semestre do mestrado: “Cartas e conversações - uma experiência de pesquisa na diferença.” de Silva e Ribetto (2019); e “Uma forma narrativa privilegiada na pesquisa: a carta” de Soligo (2018), abriu-se a possibilidade da contribuição das colegas de grupo de pesquisa acontecer por meio de cartas. Pensando o

¹ Assumo na escrita deste trabalho o princípio de juntabilidade das palavras. Essa é uma maneira, que aprendi com Alves (2001) de contribuir para a superação de uma lógica dicotômica, que estabelece que só se pode ser isso ou aquilo. Assim, ao escrever as palavras juntas, sem hífen, podemos atribuir-lhes novos significados, diferentes dos originais.

uso destas como metodologia para a pesquisa narrativa, que implica a pessoalidade e a subjetividade dos sujeitos envolvidos.

E dialogando com Alves (2003), esse movimento abre a possibilidade de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. Ou seja, ao invés de entrevistas, ou questionários com perguntas estruturadas e direcionadas, estabeleci uma troca com os sujeitos envolvidos na pesquisa por meio de cartas, tecendo assim, uma conversa. Com Ribeiro e Skliar (2020), assumo a conversa como um modo legítimo de investigação e a pesquisa narrativa como meu aporte teórico-epistemológico-político para a tessitura desta dissertação, reconhecendo sua potência para pensar a formação docente. A opção por tecer um trabalho narrativo também diz respeito ao compromisso ético, político e estético de luta contra a hegemonia da ciência moderna, “em favor da democratização das formas de dizer por escrito” (SOLIGO, 2018, p.64).

É importante destacar que o objetivo de convidar as colegas para conversar e narrar suas experiências não é tecer uma pesquisa *sobre* elas, mas uma pesquisa *com* elas. Dessa forma, a utilização das cartas como ferramenta de investigação não acontece para validar ou verificar qualquer hipótese, mas sim para estabelecer uma relação com os sujeitos da pesquisa e os enunciados concretos que estes apresentam. Concordando com Soligo (2018), entendo a carta como uma ferramenta privilegiada como forma de registro “por ser democrática, flexível, admitir transgressões e comportar qualquer tipo de conteúdo, inclusive os resultados de uma pesquisa acadêmica” (p.64).

Além de metodologia para tessitura da pesquisa, a carta também foi utilizada aqui como forma de registro, como podem ter percebido pela forma com que esta introdução está sendo apresentada. Ainda que muitas características da forma de registro formal de pesquisas acadêmicas não tenham sido deixadas de lado, posso dizer que foram flexibilizadas. Essa escolha se deu por entender a importância de *literaturizar a ciência* (ALVES, 2003), na tentativa de buscar outras formas de dizer por escrito que tornem o texto acadêmico de alguma forma mais atrativo à leitura. Empenhei esforço para isso e assumo que não tive sucesso em todas as cartas, pois em algumas é notável que a forma da escrita acadêmica hegemônica ainda prevalece. Mas foi uma tarefa desafiadora, que me tirou da zona de conforto e que pretendo seguir exercitando em outros trabalhos. Um aspecto que me pareceu bastante interessante nessa forma contínua de registro (SOLIGO, 2018) é a possibilidade de acompanhar, pelas datas de cada carta, as idas e vindas do processo de escrita, que não é linear e que ora avança bastante em pouco espaço de tempo e ora fica parada por semanas em meio às tantas demandas do dia a dia.

Dessa forma, articulando produções bibliográficas que contribuem para a construção de uma perspectiva contra-hegemônica na pesquisa, como Reis (2014, 2022 e 2023), Campos (2021), Alves (2000 e 2003), Santos (2002 e 2008), Soligo (2017, 2018 e 2020), dentre tantas outras, e as narrativas das colegas que vivenciaram a experiência como bolsistas no ConPAS, esta pesquisa pretende tecer reflexões sobre o potencial de uma formação de professores pautada na perspectiva de uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2002). Como ensina Oliveira (2022), essa perspectiva é uma noção “que pretende conceber e estabelecer uma relação entre diferentes conhecimentos que reconheça a interdependência entre eles e, portanto, a impropriedade de se trabalhar com hierarquias apriorísticas que os classifique como superiores ou inferiores.” (p. 156)

Busco, assim, romper com a lógica que hierarquiza saberes, tecendo uma reflexão-crítica na e sobre o que venho entendendo como *formação prática-teórica* docente.

Para não me alongar demais nesta primeira carta, finalizo explicando como está dividida a dissertação, que como mencionei anteriormente, é composta por cartas ao invés da tradicional divisão em capítulos. Assim, depois de prestar meus agradecimentos e iniciar a conversa apresentando do que se trata este trabalho, trago uma carta memorial, onde apresento brevemente minha trajetória de *vida formação* e os caminhos que me trouxeram até aqui. Na carta 4 me aprofundo na discussão sobre o uso das cartas como metodologia e forma de registro na pesquisa narrativa. Em seguida, na carta 5 me dedico a explorar os conceitos teóricos, epistemológicos e políticos que dialoguei para a tessitura desta pesquisa. Adiante na carta 6 apresento mais detalhadamente o grupo Conversas entre professores: Alteridades e Singularidades - ConPAS e sua trajetória ao longo de mais de 10 anos de (r)existência, e na carta 7 compartilho uma narrativa sobre minha trajetória *nodocom* o ConPAS. A carta 8 é dedicada a (r)pensar a formação de professores, logo em seguida na carta 9 apresento a conversa com as colegas que compartilharam um pouco de suas experiências comigo através de cartas. E por fim, para fechar esta dissertação, mas sem concluir ou esgotar as possibilidades de reflexão, trago os indícios provisórios onde retomo alguns dos pontos discutidos ao longo deste trabalho, em diálogo com as conversas estabelecidas pelas cartas trocadas e a partir disso apresento as contribuições e aprendizagens que pude tecer ao longo da pesquisa para (r)pensar a formação docente pautada na ecologia de saberes (SANTOS, 2002).

Pois bem, depois desse pontapé inicial, os convido a entrar na conversa proposta por este trabalho a partir da leitura das demais cartas que compõem esta dissertação.

Com afeto,

Isadora

Carta 3- Memorial - os caminhos que me trouxeram até esta pesquisa

Rio de Janeiro, 28 de outubro de 2022.

“[...] olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo para construir o futuro.”

(FREIRE, 2017, p. 103)

Olá, espero que esta carta encontre a todos os leitores deste trabalho bem.

Bom, começarei me apresentando: me chamo Isadora, tenho 25 anos, um filho de 11 anos, formada em licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Iniciei o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na mesma instituição com orientação da professora Graça Reis e atualmente, durante a semana tenho estou em um trabalho administrativo, afastado da minha área de formação (mas que garante as contas pagas e que eu possa seguir com os estudos no mestrado), e aos sábados atuo como professora em um pré-vestibular social na minha cidade, Teresópolis.

Agora que me apresentei brevemente, vou por meio desta carta/memorial, compartilhar um pouco da minha trajetória até aqui, desta forma, busco me aproximar de vocês e apresentar os motivos pelos quais optei por tecer uma pesquisa narrativa em Educação. Esta é uma questão que me inquieta desde que iniciei a escrita da minha pesquisa, porque envolve questões que me atravessam pessoalmente, não apenas academicamente ou profissionalmente. De início minha preocupação principal era achar essa resposta em textos de outras pessoas que vem pesquisando narrativamente em Educação, como se assim fosse encontrar uma resposta quase pronta que iria grifar e citar no momento de escrever meu texto. Mas já se foram muitas leituras e a resposta não me parece ser assim tão fácil. Aqui e acolá fui colhendo indícios (GINZBURG, 1989) que vem me ajudado a formular a resposta do porquê pesquisar narrativamente em Educação.

Parte deles trouxe no projeto de pesquisa que apresentei na qualificação (ou banca de exame de projeto). Por meio da leitura generosa dos professores convidados que foram trazendo apontamentos sobre o que eu já tinha produzido até então e de possíveis caminhos

que poderia seguir, além de diálogos que poderia tecer para o desenvolvimento da pesquisa. Ambos apontaram que sentiram falta de mim no texto. O professor Tiago Ribeiro, especialmente, ao falar sobre isso, indicou a leitura do texto de Ferraço (2003) “Eu, caçador de mim”. Desde então venho pensando sobre, pois ao escolher pesquisar na perspectiva narrativa, com orientação da professora Graça, busquei justamente uma perspectiva que assumidamente tece conhecimentos sem deixar de lado a subjetividade de quem está pesquisando, que assume um caráter político-epistemológico que dialoga com meus valores *peçoaisprofissionais*. Mas, ainda assim, não consegui me deixar transparecer no texto.

Fiquei feliz que o texto indicado no momento do exame do meu projeto está incluído nas leituras de uma disciplina que estou cursando neste semestre e me debrucei sobre ele com empolgação. Ao longo da leitura diversas memórias me foram vindo à mente, lembranças desde o tempo em que ainda era aluna no ensino fundamental. O autor fala sobre como estamos em uma constante busca de nós mesmos, e assim retornando sempre a nossas histórias e aos lugares pelos quais fomos passando ao longo de nossa trajetória de *vidaformação* (FERRAÇO, 2003). Assumindo que os conhecimentos são tecidos a partir de processos de *subjetivação/objetificação* (FERRAÇO, 2003).

Então indo à caça de mim mesma percebi que minha escolha em seguir pelo caminho da Educação se iniciou antes mesmo do ingresso no curso de licenciatura em História. Posso dizer que começou quando ainda estava no Ensino Fundamental, bolsista em uma escola particular bem pequena (minha turma por exemplo tinha apenas 7 alunos) e aos 13 anos, engravidei. Esse poderia ser o relato de como me afastei da Educação, como acontece com centenas de meninas que, para dar conta de uma maternidade precoce, são levadas para longe das salas de aula. Mas foi nessa escola pequenininha que fui acolhida, pela diretora, pelas professoras e pelos colegas de turma. Após o nascimento do meu filho fiquei apenas o período do resguardo afastada da escola, mas contando com a ajuda das professoras e colegas para receber o material e os conteúdos que estavam sendo trabalhados. Continuei com esse acolhimento depois, quando a diretora permitiu que, junto com meu bebê, de pouco mais de um mês retornasse à escola. Esse acolhimento garantiu que a maternidade precoce não me afastasse da escola e das possibilidades de caminhos que poderia trilhar a partir dali.

Acho que ter vivido isso, me atravessou profundamente no sentido de olhar para a escola como local de acolhimento, onde possibilidades de caminhos e sonhos devem ser ampliados, multiplicados e não tolhidos. E assim, passei a entender a Educação como uma ferramenta que possibilita a transformação da realidade. Anos depois, já na graduação, encontrei ressonância e embasamento naquilo que sentia ao ler “Pedagogia do Oprimido” de

Paulo Freire (2017), onde o autor fala da necessidade de se reconhecer a “vocação ontológica de ser mais” (p.85) presente em nós, seres humanos, para a construção de um projeto de educação que seja acolhedor, libertador e emancipador.

Cursei o Ensino Médio em uma escola estadual, e ao longo dos 2 últimos anos fui beneficiária de políticas públicas em Educação, como bolsista em um curso técnico pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e como aluna de um pré-vestibular social oferecido pelo governo estadual (o mesmo pré-vestibular onde sou professora atualmente). Assim, com dedicação e um apoio enorme e muito importante da minha família, concluí o Ensino Médio, e logo no ano seguinte, em 2015, ingressei na graduação por meio das cotas do Sistema de Seleção Unificada (SISU), para alunos oriundos de escolas públicas.

Durante a graduação, por diversos caminhos, fui me aproximando cada vez mais do campo educacional. Em 2017 iniciei um estágio na coordenação de Educação no Museu da República, onde permaneci até 2019. Lá, além de participar de atividades rotineiras do setor, como cuidar da agenda e dos e-mails, pude participar do planejamento de atividades e ter contato direto com centenas de estudantes, de diferentes instituições de ensino, diferentes idades e regiões, apresentando o acervo do museu, debatendo sobre aspectos da história política do Brasil que se relacionavam a ele, e muitas discutindo também aspectos da história contemporânea que os estudantes observavam no dia a dia.

Foi também em 2017 que ingressei como bolsista de pesquisa e extensão no grupo Conversas entre professores: Alteridades e Singularidades (ConPAS), no Colégio de Aplicação da UFRJ, coordenado pela professora Graça Reis. No grupo pude *mergulhar com todos os sentidos*, como ensina Alves (2008), nas discussões sobre Educação, em especial sobre o campo da formação de professores entendida como uma formação contínua (REIS, 2014) e em redes, que se dá em diversos *espaçostempos* (ALVES, 2008), na perspectiva da pesquisa narrativa e *nosdoscom os cotidianos* (ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2012).

Além disso, com o grupo tive minha primeira experiência em sala de aula, como professora em formação. Junto com outras bolsistas de cursos de licenciatura diversos e também do curso de Pedagogia, atuamos acompanhando turmas do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. No meu caso, foram dois anos (2017 e 2018) acompanhando duas turmas: em 2017 uma turma de 5º ano e depois, em 2018, uma turma de 4º ano. Em ambas as turmas, além de acompanhar o dia a dia e auxiliar as professoras, pude junto delas planejar algumas atividades e aulas que foram desenvolvidas com os estudantes.

Com isso, fomos tecendo uma rede de formação coletiva, com as professoras que nos receberam em suas turmas, planejando e desenvolvendo atividades e projetos, com as colegas de licenciatura que atuavam na escola em outras turmas e, também, no grupo de pesquisa. Assim, comecei a observar outras formas possíveis de pensar as escolas e os saberes que ali circulam, buscando ampliar as experiências vividas - contra o desperdício da experiência (SANTOS, 2004) e de sua contribuição à justiça cognitiva (SANTOS, 2004). Reconhecer o potencial político e social do cotidiano, considerar toda sua complexidade e dinamismo, sem deixar de levar em conta que professores têm muito a dizer sobre a busca por caminhos possíveis para uma educação menos hierárquica em relação aos seus saberes (ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2012), foi uma das minhas maiores aprendizagens.

No ano de 2019 me afastei do grupo para atuar como monitora no curso de História, na disciplina de Didática Especial e Prática de Ensino de História, para ter uma aproximação maior com o tema da minha monografia, onde abordei algumas questões sobre o ensino de História no Brasil. A ideia inicial era começar a escrever a monografia no final daquele ano para colar grau ainda no primeiro semestre do ano seguinte, mas como sabemos, o início de 2020 nos trouxe uma situação inédita. Em março foi decretada a pandemia do COVID-19 e todos tivemos nossas vidas viradas de cabeça para baixo de alguma forma. Em meio aos medos, incertezas, além das questões envolvendo a saúde mental² que acompanharam a pandemia, o processo de escrita da monografia acabou durando um ano além do previsto.

Mas, apesar dos contratemplos, consegui me formar! E no final desse processo comecei a refletir sobre as experiências vivenciadas durante a graduação e também sobre as experiências anteriores, ainda do tempo de estudante da Educação Básica que trouxe nesta carta. Desse movimento me veio a possibilidade de dar continuidade, seguir estudando e buscando fortalecer minha formação enquanto ainda não estava atuando como professora. Nesse contexto surgiu a ideia de, a partir da experiência vivenciada no grupo de pesquisa ConPAS, refletir sobre a formação de professores, buscando contribuir para o entendimento de que essa formação acontece em redes, onde diversos saberes são produzidos e compartilhados de forma contínua.

² Sobre as questões de saúde mental, vale a leitura deste pequeno artigo, intitulado “Ansiedade, insônia, estresse, depressão: estudo mostra como saúde mental evoluiu na pandemia” de Júlio Bernardes para a Revista da USP (2022) que aborda como os sintomas de ansiedade, insônia, estresse e depressão cresceram durante o período de isolamento social que se fez necessário após o decreto da pandemia de COVID-19 em 2020 (<https://jornal.usp.br/ciencias/ansiedade-insonia-estresse-depressao-estudo-mostra-como-saude-mental-evoluiu-na-pandemia/>)

Após o período em que estive afastada do grupo, as reflexões, discussões e experiências que vivenciei na pesquisa e na extensão na escola acompanharam minha trajetória de formação inicial e se desdobraram nas questões que vêm orientando minha pesquisa no mestrado. Meu objetivo principal é refletir acerca da potência da produção de saberes no diálogo entre universidade e escola a partir da experiência de bolsistas de pesquisa e extensão do ConPAS, pensando na articulação dos pilares da universidade (ensino-pesquisa-extensão) no processo de formação docente. Isso porque, foi a partir da minha inserção em sala de aula como bolsista de extensão na graduação, que fui me entendendo enquanto professora em formação. Foram os momentos de troca com as professoras regentes das turmas que acompanhei, o afeto trocado com os estudantes, os desenhos que ganhei, até a briga que um dia precisei ajudar a separar, enfim, esse mergulho no cotidiano de uma escola foi essencial para minha formação como professora. A experiência como bolsista de extensão e a produção como pesquisadora no grupo me proporcionaram a reflexões sobre um processo de formação voltado para a prática reflexiva, crítica e atrelada à *investigação-pesquisa*.

Retomei todas estas lembranças para ir caçando em mim o que me trouxe até o campo da Educação, para então ir à caça, buscar entender por que estou desenvolvendo esta pesquisa. O que me trouxe até aqui? Acredito que em primeiro lugar a escolha por uma pesquisa narrativa é para não abandonar e nem apagar da minha produção acadêmica a minha trajetória de vida. Pois como aponta Ferraço (2003) “(s)omos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação” (p.160). Em outras palavras, a pesquisa que escolhemos desenvolver está intimamente ligada à nossa trajetória, a quem somos, aos valores e princípios que acreditamos e defendemos. Conversando com Ramallo e Andrade (2019), entendo que a narrativa é uma forma de desprivatizar a experiência, de nos fazer mais presentes em nossas pesquisas.

E é o caminho que venho buscando trilhar em minha pesquisa, a partir do compartilhamento de experiências com outros bolsistas do grupo de pesquisa e extensão *Conversas entre professores: Alteridades e Singularidades (ConPAS)*, pensar a tessitura de uma formação docente em redes, pautada em um diálogo horizontal entre escola e universidade.

Dessa maneira, deslocar essas experiências do campo privado, das implicações que esta teve individualmente na formação de cada bolsista, para refletir sobre as pistas (GINZBURG, 1989) que, a partir delas, se abrem para pensar coletivamente uma formação docente baseada no não desperdício das experiências, é para mim um modo importante de

pensar a pesquisa. Percebo, assim, que o caminho da narrativa é potente pois é uma perspectiva que “se coloca para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2003).

A escolha por pesquisar narrativamente em Educação tem a ver com as possibilidades que esse campo tem apresentado para mim: escrever um texto para o mestrado em forma de carta, minha opção metodológica para esta pesquisa e que será discutida em outra seção deste trabalho, é uma dessas possibilidades antes inimagináveis para mim. Além disso, como apontam Ramallo e Andrade (2019) a narrativa é uma forma potente para a compreender como “nós seres humanos, experimentamos o mundo” (p.5). Compreender, portanto, como nossas experiências, que englobam dimensões individuais, singulares, mas também coletivas, sociais, que Reis (2022) nomeia como *singularessociais* se relacionam com experiências outras e com os contextos em que estão inseridas.

Além de ser uma perspectiva que me envolve, é também um campo de pesquisa que assume a provisoriedade do que produz sem pretender buscar respostas únicas, objetivas, generalizantes para as diversas questões que envolvem o campo da Educação assumindo seus limites, principalmente por possibilitar que nos debrucemos sobre as miudezas, os detalhes que podem parecer pequenos e que perpassam nosso cotidiano. O movimento de narrar e de compartilhar com colegas suas narrativas, nos leva a refletir sobre as nossas experiências vividas, os conhecimentos tecidos a partir delas e a potência que essa rede apresenta. Nesse movimento de *narrarrefletir* vamos tecendo outros conhecimentos que não desperdiçam, ou pelo menos estão na busca constante de não desperdiçar, as experiências cotidianas que nos formam continuamente.

Ao sentar para escrever essa carta acabei voltando mais atrás em minha trajetória do que achei que seria possível e acredito que isso tenha a ver com o movimento que Ferraço (2003) nos instiga a fazer de ir à caça de nós mesmos, buscando na minha trajetória de *vidaformação* pistas (GINZBURG, 1989), nas experiências que vivi e que me trouxeram até a pesquisa narrativa.

Abraços afetuosos e esperançosos,

Isadora

Carta 4 - As cartas como metodologia e registro na pesquisa narrativa

Rio de Janeiro, 28 de novembro de 2022

Olá, mais uma vez espero que esta carta encontre a todos os leitores deste trabalho bem.

Iniciarei esta conversa fazendo referência a um filme brasileiro bastante conhecido, provavelmente quem não o assistiu já ouviu falar sobre, trata-se de “Central do Brasil” de 1998, protagonizado por Fernanda Montenegro e Vinícius de Oliveira, e dirigido por Walter Salles. O filme foi indicado a diversos prêmios nacionais e internacionais, foi o primeiro filme brasileiro a receber o prêmio Urso de Ouro, e conferiu à Fernanda Montenegro a indicação ao Oscar de melhor atriz. Apesar de terem se passado mais de 20 anos desde seu lançamento, até hoje “Central do Brasil” é referência no cinema nacional e internacional.

Resumidamente, o filme conta a história de uma professora aposentada chamada Dora (Fernanda Montenegro), apelido de Isadora (coincidência que me deixou contente ao assistir novamente o filme antes de escrever esta carta, como se fosse um sinal do universo), que trabalha como escritora de cartas para pessoas que não podem escrever³ na estação de trem central do Brasil e assim complementa sua renda. É assim que Dora conhece Josué (Vinícius de Oliveira), que junto da mãe procura seus serviços para escrever uma carta ao pai do menino que está em uma cidade no nordeste. Logo em seguida a mãe de Josué sofre um acidente, o menino que ficou órfão passa seus dias na estação de trem. Dora se compadece pela situação do menino e os dois juntos iniciam uma jornada, cheia de altos e baixos, em busca do pai de Josué. O destaque para a atuação de Fernanda Montenegro vem da sensibilidade com que a personagem é apresentada, a atriz consegue de forma brilhante mostrar todas as contradições que formam Dora, que mesmo querendo ajudar, em alguns momentos tenta tirar proveito da situação e por vezes se arrepende volta atrás... E em um dos momentos de dificuldade, na viagem com o Josué, o que de alguma forma salva os dois são as cartas, depois de perder todo o dinheiro em uma cidade distante e desconhecida, Dora

³ O trabalho prestado por Dora é reflexo da realidade do país na década de 1990, onde 20% da população era analfabeta, segundo o Censo de 1991 (<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/08/opiniaio/10.html#:~:text=O%20censo%20de%201991%20mostro%20u,ler%20e%20escrever%20um%20bilhete.>). Cenário que, apesar dos avanços alcançados na Educação, em 2019 ainda tinha cerca de 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, representando 6,6% da população do país (<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>).

volta a escrever cartas e diante da grande demanda consegue aos poucos ir se restabelecendo financeiramente.

Bem, não vou me alongar nos detalhes sobre a trama do filme pois é muito melhor vê-lo, e também não é o foco deste trabalho. Trouxe o enredo do filme para iniciar uma conversa sobre as cartas. O filme é um exemplo de como esse gênero textual pode tornar a escrita menos desigual, pois mesmo alguém que não escreve pode ditar suas palavras, suas ideias para outra pessoa que as passe para o papel. E de um modo geral as cartas conseguem fugir um pouco da formalidade da palavra escrita, possibilitam a quem escreve se colocar no texto, deixando traços de sua identidade e subjetividade transparecer entre as palavras. Além disso, mesmo quando não é respondida, a carta pressupõe uma conversa entre quem escreve e seu destinatário. É nesse sentido que, busco uma forma de tecer esta pesquisa diferente do modelo hegemônico das ciências modernas, assim como Galeano (2017), aponta em um trecho de “O livro dos abraços” que fala justamente de como a escrita pode ser uma celebração da união entre razão e o coração:

“Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.

Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra *sentipensador* para definir a linguagem que diz a verdade.” (p. 119)

Então neste trabalho, busco juntar pedacinhos, pedacinhos meus, das colegas que compartilharam suas narrativas para *sentirpensar* sobre formação de professores, assumindo assim, que a subjetividade, tanto a do pesquisador quanto a dos sujeitos colaboradores, atravessam a pesquisa. Concordo com Amorim (2001) quando ele diz que a pesquisa pode ser “entendida enquanto texto que se produz sempre como intertexto.” (p.89), ou seja, é constituída a partir da relação, do diálogo entre um *eu* e um *tu*. Assim, podemos entender a importância da conversa como contribuição metodológica no campo das pesquisas narrativas, é justamente nessa relação de troca entre dois ou mais sujeitos que

emergem os ruídos, a incomodidade e o assombro que podem causar as terras alheias na travessia. E é aí, justamente aí, onde brota o intercâmbio. Aí, justo aí onde polinizam-se as ideias, os encontros os pensares...Aí, justo aí, onde o pensamento se faz indisciplina e movimento! E, de novo, intercâmbio - de vozes, experiências, trajetórias, biografias, narrativas, vidas... (GRANGEIRO; RIBEIRO, 2021, p.425)

Essa relação de alteridade pode estar impressa na própria escrita da pesquisa, trazendo humanidade ao não apagar a subjetividade do(s) autor(es), deixando transparecer sua identidade, inquietações e dilemas no texto. Assim, assumo com Freitas e Nakayama (2022) que: “A escrita pode ser uma forma de acolher, compartilhar dores e angústias, criar laços de solidariedade e viver a experiência da autoria compartilhada, quiçá, geradora de alegria em tempos difíceis.” (p.18).

Entendendo que a experiência sobre a qual esta pesquisa se debruça afeta cada uma das pessoas envolvidas de forma individual ao mesmo tempo em que foi vivida coletivamente, colegas que atuaram como bolsistas no grupo pesquisa e extensão ConPAS em diferentes períodos, foram convidadas para tecer uma conversa sobre esta experiência por meio de cartas, juntando nossos pedacinhos. Para isso, dialogando com Silva e Ribetto (2019), Soligo (2007, 2018, 2020) e Grangeiro e Ribeiro (2021), nesta pesquisa as cartas estão sendo utilizadas como metodologia para a pesquisa narrativa. Pois no intuito de *narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES, 2003) as cartas abrem a possibilidade de, no texto da pesquisa, estarem implicadas a personalidade e a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a pesquisa se delineou *com* as narrativas das convidadas e não *sobre* elas.

Nesse sentido, as cartas são utilizadas para tecer uma relação com os sujeitos da pesquisa por meio das narrativas e os enunciados concretos que estas apresentam. A carta aqui se torna uma ferramenta privilegiada como forma de registro “por ser democrática, flexível, admitir transgressões e comportar qualquer tipo de conteúdo, inclusive os resultados de uma pesquisa acadêmica” (SOLIGO, 2018, p.64), mas sem perder de vista que a pesquisa não se restringe ao registro das experiências narradas. Dessa forma, se faz necessário também uma fundamentação pautada no rigor teórico-metodológico a respeito da maneira com que direciono o olhar para as experiências narradas, buscando assim, transgredir o paradigma das pesquisas orientadas pela racionalidade moderna (CRUZ; LONTRA; PAIVA, 2021)

Assumindo para tal, a importância do encontro e do diálogo entre os sujeitos na pesquisa, ou melhor, nas palavras de Grangeiro e Ribeiro (2021) uma “investigação-encontro” (p.426), tão preocupada com as ideias quanto com os conceitos, o que possibilita o exercício de reflexão sobre nossas experiências de formação ao escrever nossas narrativas. As cartas são, então, um “convite a pensar com o outro, para adentrar seu mundo, seu interior, suas ideias, seu corpo. (...) Uma carta é um documento, um registro; as palavras vivas ficam impressas em um papel (...)” (Ibidem, p.432). Dessa forma, ainda

dialogando com os autores, pesquisar narrativamente pode ser “um exercício de diminuir um pouco nossas cegueiras e ignorâncias” (Ibdem, p. 429). A incerteza do que pode brotar da conversa, que não tem como objetivo pura e simplesmente coletar dados para analisar/categorizar a fala do outro, permite ampliar horizontes de compreensão rompendo com as regras de uma ciência rígida e fria. E isto, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, implica responsabilidade e rigor teórico-metodológico, consciência e cuidado com a voz do outro registrada em um documento escrito (a carta).

Pois então vamos às cartas! Nos próximos parágrafos apresentarei como estas estão sendo mobilizadas como metodologia e forma de registro desta pesquisa. Para iniciar, trago para a conversa uma autora que me foi muito cara na escolha pelas cartas, Soligo (2007) também as utiliza como forma de registro e metodologia em sua dissertação. Além disso, a autora em diversos outros textos, que também foram importantes referências para meu trabalho, aborda as possibilidades que se abrem com a utilização das cartas em pesquisas acadêmicas. Trago aqui uma provocação da autora, junto com outro pesquisador que também é, para mim, uma referência. Compreendo que, de alguma forma, estes dizeres dialogam com os objetivos desta pesquisa:

Se houvesse essa categoria, talvez pudéssemos dizer que os textos acadêmicos são antônimos das cartas.

Em geral, eles são impessoais. Elas não.

Em geral, eles escondem as intenções. Elas não.

Em geral, eles são difíceis. Elas não.

Em geral, eles são formais. Elas não.

Em geral, eles se fazem passar por outros. Elas não.

Em geral, eles não são produzidos com desejo. Elas sim.

Em geral, eles não são manipulados com prazer. Elas sim.

Em geral, eles não têm emoção. Elas sim.

Em geral, eles não são acessíveis. Elas sim.

Em geral, eles não são sedutores. Elas sim.

Em geral, eles não são procurados. Elas sim.

Em geral, eles são masculinos. Elas são femininas quase sempre.

Em geral. Apenas em geral. (PRADO e SOLIGO, 2005, 2007, p.382)

O trecho acima, em diálogo com o que foi apresentado no início desta carta, marca a diferença, e o que para os meus objetivos na pesquisa, pode ser entendido como as vantagens em utilizar as cartas em trabalhos acadêmicos. Soligo (2007, 2020) aponta para a dificuldade que muitos de nós temos para escrever, dificuldade essa que muitas vezes se multiplica

quando se trata de textos acadêmicos nos moldes mais formais. Anzaldúa (2000), em uma carta direcionada às mulheres escritoras do terceiro mundo, fala um pouco dessa dificuldade por trás do processo de escrita e, particularmente, me identifico muito com o que a autora expõe. Primeiro porque essa dificuldade, por ela apontada, muitas vezes vem da insegurança de acharmos que o que temos a dizer não tem valor. O outro ponto abordado no texto com o qual também me identifico é uma consequência do primeiro, expõe como essa insegurança se manifesta na procrastinação. Distrações diversas se tornam mais atrativas do que as palavras, como descreve Anzaldúa (2000): “alguma coisa acontece quando estou concentrada, quando estou quase chegando lá (...) As formas com que subverto o escrever são muitas. (...) Levantar para acender um incenso, colocar um disco, dar uma caminhada - qualquer coisa para adiar o escrever.” (p.233). Disse que me identifico muito com estes pontos que a autora discute em sua carta, pois tanto a insegurança quanto a procrastinação me acompanham durante todo o processo de tessitura deste trabalho.

Na tentativa de fugir dessas dificuldades, as cartas podem ser um facilitador no processo da escrita, por ser um gênero familiar a muitos de nós, por ser direcionada a um interlocutor real com quem se pretende dialogar, e por, de maneira geral, tratar de assuntos que são de interesse comum do autor e do destinatário (SOLIGO, 2020). E como ressalta Soligo, “tudo vale nas cartas” (ibidem, p.3), pois além do registro das narrativas as cartas também têm espaço para a argumentação, descrição, além da inclusão de trechos de outros gêneros textuais, imagens, links e etc. Por isso, concordo com a autora em assumir as cartas enquanto gênero epistolar potente e privilegiado de registro (ibidem, p.3). Grangeiro e Ribeiro (2021) também argumentam nesse sentido ao afirmar que as cartas são narrativas epistolares que abrem espaço para a reflexão, “para se encontrar com os outros e consigo mesmo, para entender seus próprios mundos e para dar conta das suas experiências.” (p.424)

A princípio, estas características que as cartas apresentam podem ser uma grande vantagem, mas na busca de transgredir com o modelo formal de escrita acadêmica, representam também uma tensão (SOLIGO, 2007). Confesso que ao longo da escrita, mesmo que o objetivo seja um texto mais leve, onde traços da minha identidade possam transparecer de forma mais marcante, ainda é uma dissertação, é preciso seguir algumas normas formais para sua tessitura. Acredito que essa tensão se faça sentir na leitura do texto, que ora se apresenta mais fluido, mais leve e ora traz marcas da forma de escrita mais densa dos trabalhos acadêmicos.

Nesse sentido, outro aspecto que me foi muito caro na escolha por trabalhar com as cartas é o fato destas possibilitarem, de maneira mais marcante do que nos textos acadêmicos

formais, que a subjetividade de quem escreve transpareça na escrita. Pois, como afirmam Vieira e Bragança (2020):

A carta é essencialmente um gênero que implica pessoalidade, uma relação dialógica, de intensa comunicação. Cartas são escritas em diferentes situações comunicativas, revelam contextos, lugares, momentos pessoais das histórias dos sujeitos e sempre na busca por uma interlocução direta entre remetentes e destinatários, entre quem escreve e quem lê. (p. 7)

Para o desenvolvimento desta pesquisa este é um aspecto de extrema relevância, pois a proposta de convidar colegas para contribuir para a tessitura desta dissertação, compartilhando suas narrativas de experiência de formação, foi pensada no sentido de refletir como a atuação no grupo de pesquisa e extensão afetou individualmente o processo de formação de cada uma. Buscando romper dessa forma com os registros de pesquisa hegemônicos, que tendem à objetividade e impessoalidade. Nesse sentido, com a troca das cartas pudemos estabelecer uma “interlocução real” (SOLIGO, 2020), onde a memória de cada uma foi preservada em sua narrativa e pudemos estabelecer uma conversa articulando reflexões sobre nossos processos de formação em um espaço autoral de registro, encharcado da subjetividade de cada um:

A carta assumida como um dispositivo que carrega no papel aquilo que fazemos em nosso cotidiano: as conversas, os encontros...Para além disso, carregam, ainda, a expressão do dito e do não dito, a relação que se pode estabelecer entre esses elementos e os efeitos produzidos no campo de *pesquisaescrita* e seu próprio movimento (SILVA; RIBETTO, 2019, p.97)

Nesse movimento, assim como afirmam Granjeiro e Ribeiro (2021): “Con-versamos escrevendo e nos inscrevendo através de cartas, de palavras, de letras; encontramos e intercambiamos vozes, estranhemos, certezas, territórios e habitamos a experiência do ir para além de nós mesmos.” (p.425). Retomo aqui um ponto abordado mais ao início desta carta, a possibilidade que as cartas trazem para conversarmos, narrar e intercambiar nossas experiências de vida. E assim, como apontam os autores, com a conversa é possível “pluralizar o mundo, [pois] é convidar a perceber a força, a resistência e a potência das narrativas invisíveis, silenciadas e minúsculas.” (ibidem, p.425)

Ribeiro (2018a, 2018b, 2020, 2022) é um autor que dedica alguns de seus trabalhos a pensar justamente na potência das conversas como instrumento metodológico nas pesquisas narrativas. Nos ajudando a compreender que o movimento de encontro em torno de uma questão/tema em comum que a conversa nos possibilita enquanto metodologia, envolve

presença e escuta, além de implicar ética e estética e nos proporcionando a tessitura da pesquisa coletivamente:

Uma pesquisa que aposta no *acontecimento da conversa* como metodologia de investigação, como um golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica, tão bem representada por questionários, roteiros, procedimentos rígidos. Ao apostar na conversa buscamos, na relação de pesquisa, abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura, mesmo que isso, por vezes, possa significar a necessidade de desconstrução/reconstrução da própria investigação. (RIBEIRO, 2018a, p.33)

Assim, com as conversas realizadas por meio das cartas, este trabalho, como já dito anteriormente, escapa às normas e especificações da ciência hegemônica ao reconhecer a conversa como “modo legítimo de investigação, de relação, porque implica uma forma especial de prestar atenção, de inquietar(se) e indagar(s)a partir da experiência, da vivência, das falas do outro.” (RIBEIRO; SKILAR, 2020). E justamente por isso, busca dar espaço à pluralidade e à polifonia, onde não é possível prever de antemão todos os caminhos a serem seguidos, pois, como nos conta Ribeiro no verbete narrativo sobre a conversa no livro “Dicionário de pesquisa narrativa” (REIS; OLIVEIRA; BARONI, 2022) “uma conversa é todo o contrário do reino das certezas e dos pontos finais. Ela é movimento, abertura, encontro, busca, escuta, cuidado. É deslocamento do pensar.” (RIBEIRO, 2022, p.101).

No início do mestrado uma questão que me inquietou foi a dificuldade em estabelecer tópicos com objetivos bem delimitados, como em geral é esperado nos projetos de pesquisa, no entanto, ao ler o texto “Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor?” de Ribeiro e Souza (2018a) entendi que os caminhos metodológicos que optei por percorrer não delimitam “objetivos fechados, mas interesses.” (p.36) E, assim como Alves e Ferraço (2018), assumo que

a busca por procedimentos alternativos, entre eles a conversa, só faz sentido se estivermos propensos a questionar e, sempre que necessário, abandonar os tradicionais modelos de análise da “realidade”, na maioria das vezes traduzidos em categorias formatadas-agendadas em nossos projetos.” (p.51-52)

Essa busca por metodologias outras, alternativas às da ciência hegemônica, está relacionada com o compromisso assumido por mim enquanto pesquisadora de tecer este trabalho na perspectiva da ecologia dos saberes (SANTOS, 2007). A conversa, nesse sentido, como aponta Marques (2018), “valoriza a ecologia dos saberes e não negligencia a diversidade epistemológica do mundo.” (p.18-19). Pois no movimento aqui proposto, de irmos trocando cartas e por meio delas conversando, o acontecimento narrado em sua ordinariade e potência são considerados, assim como as subjetividades dos sujeitos envolvidos na conversa, possibilitando a reflexão sobre as experiências vividas. Isso é

possível, pois como nos conta Grangeiro e Ribeiro (2021): “A pausa para a escrita gera reflexão e conscientização de suas experiências. O fato de pensar, escrever, apagar, voltar a ler a carta do seu amigo e reescrever sua carta-resposta, num constante ir e vir de histórias, gerou uma maior conscientização da sua travessia.” (p.426). E nesse movimento, ainda pensando com Ribeiro (2022), a conversa é nesta pesquisa, expressão do desejo de conhecer em comunidade. Ou ainda, como aponta Vieira (2008, p.):

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento;

Além de todo o exposto até aqui, a escolha por trabalhar com as cartas vai de encontro com a proposta das Cartas Pedagógicas de Paulo Freire, que marcam o compromisso com o diálogo que esse autor tanto valorizava e defendia em sua obra, e que sem dúvidas é umas das marcas de seu legado. Em meio a sua vasta obra, pelo menos cinco trazem referência às cartas em seus títulos: “Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (FREIRE, 1978); Quatro Cartas aos animadores e às animadoras culturais (FREIRE, 1980); Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (FREIRE, 1993); Cartas a Cristina (FREIRE, 1994); Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (FREIRE, 2000).” (FREITAS, 2021, p. 7). Sendo a última obra citada a primeira a trazer a expressão Cartas Pedagógicas, que me foi apresentado por Vieira (2008) por meio do verbete “Cartas Pedagógicas”, presente no livro “Dicionário Paulo Freire” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008), onde estes dois conceitos agregados “tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação.” (VIEIRA, 2008, p. 87-88).

Ainda, Freitas (2021a, 2021b, 2022) dedica uma série de trabalhos a refletir sobre o legado da obra de Paulo Freire e, especialmente, sobre o potencial teórico-metodológico das Cartas Pedagógicas. E apresenta o conceito grafado assim, com letras maiúsculas, “com o intuito de chamar atenção para o fecundo potencial teórico-metodológico a ser percebido, reconhecido e reinventado” (FREITAS, 2021a, p. 8). A autora destaca que, diferente de outros conceitos de Freire, como educação bancária por exemplo, que logo nos vem à cabeça quando pensamos na produção do autor, as Carta Pedagógicas permaneceram em aberto, “desafiando leitores e leitoras à sua reinvenção.” (FREITAS, 2021a, p.8). Nesse sentido, cabe ressaltar que isso pode estar relacionado ao fato de o livro “Pedagogia da Indignação: cartas

pedagógicas e outros escritos” (2022), que como dito anteriormente, foi o primeiro a trazer a expressão em seu título e foi o último escrito pelo autor. Este livro estava inacabado no momento de sua morte em maio de 1997 e foi concluído por sua companheira Ana Maria Araújo Freire que, na apresentação do livro, nos conta que, depois de meses do falecimento de Freire, ao reler as cartas, decidiu publicá-las. Como as cartas juntas formavam um texto “pequeno”, foram selecionados outros escritos do autor, para compor a segunda parte do livro, que celebra sua vida.

Na carta inicial, de “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” (2022), que recebe o título “Primeira Carta - Do espírito deste livro”, onde Freire apresenta a proposta do livro e explica que a escolha pela utilização das Cartas para sua escrita “em estilo leve” (FREIRE, p. 16) se deu pelo compromisso com a coerência, discutindo sobre os temas propostos de modo que pudessem interessar a todos, desde os professores a pais, mães e até mesmo aos jovens. Nessa perspectiva, uma preocupação destacada pelo autor era resguardar as cartas de algumas marcas:

Resguardadas da arrogância que intimida e inviabiliza a comunicação, da suficiência que proíbe o próprio suficiente de reconhecer sua insuficiência, da certeza demasiado certa do acerto, do elitismo teoricista, cheio de recusas e indisposições contra a prática ou do batismo navegador da teoria, do simplismo reacionário e soberbo que se afunda na subestimação do outro - o outro não é capaz de me entender. Assim, em lugar de procurar a simplicidade na apresentação do tema de que falo, trata-o de forma quase desdenhosa. (p. 19 e 20)

A preocupação apresentada por Freire, expressa na citação acima, é destacada por Vieira (2008) no verbete dedicado às Cartas Pedagógicas, presente no livro “Dicionário Paulo Freire” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008), onde aborda como as Cartas estão intimamente relacionadas com o exercício do diálogo, assumindo o compromisso com a amorosidade e com a construção de reflexão rigorosa sobre a atuação dos sujeitos no mundo. Amorosidade, pois “só escrevemos cartas para quem, de alguma forma nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso” (VIEIRA, 2008, p. 87), e rigor porque “registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento.” (Ibdem, p. 87).

Retomando meu diálogo com Freitas que, em seus textos nos auxilia na compreensão de que a Cartas Pedagógicas são convidativas para o redimensionamento da produção escrita, na perspectiva de uma produção autoral de professores e estudantes, fomentando a articulação entre ações de ensino, pesquisa e extensão (FREITAS, 2021a) e com Ribeiro (2022), por meio da sua produção sobre a importância da conversa como metodologia de pesquisa, podemos compreender que a proposta/preocupação do diálogo nas Cartas Pedagógicas são “texto-conversa” (RIBEIRO, 2022, p.101), e por isso mesmo são o oposto

“do reino das certezas e dos pontos finais.” (Ibdem, p. 101). Nesse sentido, ao contrário do que pode parecer aos que enxergam como único o modelo de escrita acadêmica hegemônico, o compromisso com a escrita como ato político-pedagógico, exercitando a curiosidade epistemológica, na busca pelo inédito viável para a construção de sonhos possíveis no processo de (trans)formação permanente, “pode se configurar um processo tão trabalhoso quanto prazeroso, porque desafiador da criatividade, sugerindo múltiplas possibilidades de reinvenção.” (FREITAS, 2021a, p.12)

Nesta pesquisa, as cartas tornam-se pedagógicas na medida que, ao compartilhar suas experiências, os colegas de grupo ConPAS revelam como estas afetaram/afetam seus processos formativos. Para isso, as narrativas compartilhadas são reconhecidas na sua validade e densidade (auto)reflexiva (FREITAS, 2022, p. 12).

Pois bem, depois de expor, com a ajuda de autores que me foram ampliando os horizontes no caminhar da pesquisa narrativa, o porquê das cartas estarem sendo utilizadas como metodologia e registro desta dissertação, os convido para seguir na leitura das próximas cartas e assim, conhecer os referenciais teóricos-epistemológicos-políticos que inspiraram esta pesquisa e entrar na conversa que teci com os colegas e comigo mesma.

Com carinho,
Isadora

Carta 5 - Abrindo os conceitos: experiência e pesquisa narrativa nos dias cotidianos

Rio de Janeiro, 31 de julho de 2023.

Queridos leitores, escrevo esta carta esperando encontrá-los bem.

Esta carta, como o título deixa subentendido, se dedica a explorar alguns dos conceitos fundamentais com os quais esta pesquisa dialoga teórica, epistemológica e politicamente. Parto do entendimento de que as formas hegemônicas de se conceber o que é considerado ciência e conhecimento, que são pautados pela racionalidade científica ocidental moderna, não dão conta da grandiosa pluralidade de saberes e ciências que são tecidos de formas variadas, cada um com suas especificidades e encantos.

Esse entendimento vai ao encontro dos trabalhos que dedicam-se justamente a entender como esse modelo hegemônico da ciência moderna consolidou-se como tal, e assim, desvelam os processos de exclusão e hierarquização que o acompanham. Compreendo aqui que a chamada modernidade abarca as transformações iniciadas no século XV na Europa Ocidental no processo das invasões coloniais em África e nas Américas, envolvendo “aspectos culturais (o Renascimento), políticos (o surgimento dos Estados Nacionais) e econômicos (o Capitalismo), gestado nos séculos XVI e XVII e tornado hegemônico a partir do século XVIII” (REIS, 2014, p, 125).

Nesse sentido, Santos (2008) em seu livro “Um discurso sobre a ciência” traz aspectos essenciais para entendermos essa questão, destacando que a racionalidade científica ocidental moderna “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.” (SANTOS, 2008, p. 21). Isso porque o rigor científico de seu método parte da ideia que conhecer é o mesmo que quantificar, assim o que “não é quantificável é cientificamente irrelevante.” (Ibidem, p. 27), tendendo dessa forma, à redução da complexidade dos fenômenos sociais, reduzindo estes “às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis” (Ibidem, p. 35).

No entanto, mais adiante em seu livro, Santos (2008) argumenta que apesar do modelo da racionalidade ocidental moderna permanecer como dominante, este enfrenta uma crise profunda e irreversível. Tal crise é resultado de condições sociais e teóricas iniciadas

nos princípios do século XX, como por exemplo as lutas anticoloniais e as duas Guerras Mundiais, no campo social, que expressam um movimento de industrialização da ciência, acarretando em um “compromisso desta com centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição das prioridades científicas.” (Ibidem, p.57). E no campo teórico com a Teoria da relatividade de Einstein e as Teorias da mecânica quântica (microfísica) elaboradas por Heisenberg e Bohr, que pautadas no princípio da incerteza, nos mostram que “não conhecemos do real senão nossa intervenção nele” (Ibidem, p. 44), levando a reflexões epistemológicas que complexificam as distinções dicotômicas, como por exemplo, sujeito x objeto e natureza x homem. Santos (2008) demonstra assim como “o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste”(p. 53).

Dessa forma, podemos compreender que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante.” (SANTOS, 2002, p. 238) e que esta riqueza de experiências sociais vem sendo desperdiçada e invisibilizada pelo modelo hegemônico de ciência. Assim, Campos (2021), dialogando com a produção do autor, nos ajuda a entender que a crítica a esse modelo de racionalidade ocidental, denominada por ele como *razão indolente* (SANTOS, 2002), que manifesta-se como impotente, arrogante, metonímica e proléptica. E nos explica que:

[e]ssa razão hegemônica no ocidente é arrogante, pois ao tornar a si própria como modo último e único de conhecimento, não se preocupa em validar-se. Impotente, já que não se destina a pensar as grandes questões sociais por se perceber como exterior a elas. Metonímica, porque se considera como a única forma de racionalidade, se auto-intitulando “o conhecimento”, não se voltando a descobrir outros tipos de racionalidade. Por fim proléptica, devido a uma compreensão de futuro como a superação linear e infinita do presente, ou seja, entendem que o futuro é sempre uma evolução/progresso do que temos agora. (CAMPOS, 2021, p. 17)

Buscando romper com o modelo da racionalidade científica ocidental moderna, Santos (2002) aponta que “para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como à estruturação deles” (p.241). E para isso, confronta a razão indolente em suas formas metonímica e proléptica, entendendo que esta reduz o campo das experiências, ou seja, contrai o presente, enquanto aquela dilata enormemente o futuro.

A razão metonímica, por ser “obcecada pela ideia de totalidade”(Ibidem, p.241) apoia-se em dicotomias, pois assim “combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia.” (Ibidem, p. 242). Dessa maneira, não aceita que “a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo” (Ibidem, p. 242), pois não abre espaço para pensar as partes sem relação com a totalidade. Ou seja, a partir de suas

dicotomias hierarquizantes, não é possível pensar o Norte sem a relação com o Sul, o Ocidente sem relação com o Oriente, ou o homem sem relação com a mulher. É como se a razão metonímica não conseguisse enxergar/compreender o que não se enquadra em suas categorias dicotômicas. Levando assim, ao desperdício da maior “parte da riqueza inesgotável das experiências sociais no mundo.” (Ibidem, p. 245). Tal desperdício de experiências é acompanhado pelo movimento de produção de não existências, a partir de cinco lógicas: monocultura do saber e do rigor do saber, a monocultura do tempo linear, a lógica da classificação social, lógica da escala dominante a lógica produtivista.

A monocultura do saber e do rigor do saber ao reconhecer apenas a ciência moderna e da alta cultura a ela relacionada como saberes e produção artística legítimas, transforma em não-existência tudo o mais que não se enquadra nos padrões destes. A monocultura do tempo linear assume que a história possui sentido e direção únicos ao progresso/desenvolvimento, dessa maneira, declara como atraso tudo o que é assimétrico a sua norma temporal. A não-existência aqui assume a forma da residualização, perceptível ao designar como primitivo, subdesenvolvido, por exemplo, as culturas/povos que não se enquadram nessa lógica temporal linear. Já a lógica da classificação social, consiste na naturalização de hierarquias sociais, como a classificação racial e a sexual, produzindo a não-existência ao estabelecer que a relação de inferioridade nessas hierarquias sociais são insuperáveis por serem naturais. A lógica da escala dominante, por sua vez, produz a não-existência ao renunciar realidades particulares ou locais como alternativas credíveis face ao universal ou global. E, por fim, a lógica produtivista, ao pautar-se na monocultura dos critérios de produtividade capitalista, que tem como objetivo alcançar o crescimento econômico, produz a não-existência na forma de improdutividade, que pode manifestar-se como esterilidade na natureza ou como preguiça/desqualificação no trabalho (SANTOS, 2002).

O autor aponta, então, a crítica da razão metonímica como condição necessária para recuperar essas experiências por ela desperdiçadas e com isso superar a contração do presente. Essa proposta, que pode ser compreendida como uma proposta de expansão do presente, inicia-se pelo procedimento denominado por Santos (2002) como “sociologia das ausências”. Esse procedimento tem como objetivo “transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças.” (Ibidem, p. 246), reconhecendo assim, os diversos saberes, culturas e formas de ser, estar e relacionar-se com o mundo, evitando o desperdício de experiências, ao entender esses em uma perspectiva ecológica e não mais monocultural: “Em cada um dos cinco domínios, o objectivo da sociologia das ausências é revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e

credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusiva das práticas hegemônicas.” (Ibidem, p.253).

Com isso, Santos destaca que um ponto em comum às ecologias propostas em contraposição às monoculturas “é a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe” (Ibidem, p.253). Nesse sentido, reconhece a incompletude de todos os saberes, assumindo “que não há ignorância em geral nem saber em geral.” (Ibidem, p. 250) e dessa forma, no lugar da monocultura do saber científico tem-se uma ecologia de saberes. Ao reconhecer a incompletude dos saberes, essa ecologia abre a possibilidade para o diálogo entre os diferentes saberes existentes. Contrapondo a monocultura do tempo linear, temos a ecologia das temporalidades, que reconhece o tempo linear como uma concepção dentre tantas outras concepções de tempo, restituindo dessa forma a temporalidade própria e a possibilidade de desenvolvimento autônomo de práticas sociais antes consideradas residuais. A ecologia dos reconhecimentos busca articular os princípios da igualdade e da diferença, para pensar em “diferenças iguais - uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos.” (Ibidem, p. 252). Procurando superar a lógica da escala global, temos a ecologia das trans-escalas, que recupera no local e no particular o que não é efeito da globalização hegemônica, abrindo espaço para uma globalização contra-hegemônica que amplia a “diversidade das práticas sociais ao oferecer alternativas ao globalismo localizado⁴” (Ibidem, p.252), pensando a articulação entre local-global e global-local. E por fim, a ecologia de produtividade é proposta buscando a “recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção” (Ibidem, p.253) para além da relação de subalternidade.

Voltando um pouco, além da necessidade de superação da razão metonímica, sempre a partir de Santos, destaquei a necessidade de superação também da razão proléptica que compreende o mundo a partir de uma perspectiva sempre linear de evolução/progresso gera uma dilatação do futuro: “Porque a história tem o sentido e a direção que lhe são conferidos pelo progresso, e o progresso não tem limites, o futuro é infinito.” (Ibidem, p.254). Para superá-la, o autor propõe então a sociologia das emergências, que consiste em “substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado.” (Ibidem, p.254). Com isso,

⁴ O autor defende que o que conhecemos como globalização, é na verdade um globalismo localizado: “Trata-se da escala que privilegia as entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo o globo e que, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais.” (SANTOS, 2002, p. 248).

podemos contrair o futuro, contribuindo também para a expansão do presente, abordada anteriormente.

Entretanto, vale ressaltar que a proposta do autor não é jogar fora todos os conhecimentos que são frutos da ciência ocidental moderna até aqui, mas sim a construção de uma relação ecológica entre todos os saberes, possível por meio de um diálogo entre estes, reconhecendo seus limites e potencialidades. Assumindo, então, que a superação do paradigma moderno pressupõe a noção de provisoriedade, uma visão não dualista, atenta para a pluralidade de saberes e experiências sociais. Envolve um exercício de compreensão do mundo e dos fenômenos sociais a partir de referenciais diversos, reconhecendo a validade das diferentes formas de interpretação do mundo e suas especificidades.

Me detive às ideias de Santos, pois esses dois movimentos, expansão do presente e contração do futuro, possibilitados pela sociologia das ausências e das emergências, onde uma move-se no campo das experiências sociais e a outra no das expectativas, nos ajudam a entender a pesquisa narrativa em Educação como uma das possibilidades de “exercitamos o não desperdício das experiências *singularessociais*, de maneira que possamos apontar que a história do mundo não pode ser contada de uma única forma, por um único povo, pois ela é plural, formada por diferentes formas de olhar-sentir-pensar.” (REIS, 2023, p. 6-7).

Nesse sentido, Campos (2021) aponta que uma das implicações das lógicas monoculturais no processo de formação docente é o fato de que:

[a]s experiências docentes, advindas de diferentes trajetórias e vivenciadas nos mais diversos contextos, pouco são tomadas como escopo que mereça ser conhecido e valorizado, desperdiçando-se, com isso, uma fonte abundante de experiências e alternativas pedagógicas e curriculares. Tal desperdício nutre discursos que apontam no sentido de que a escolarização e a docência não teriam mais razão de existir, pois a escola e as professoras são incompetentes, despreparadas, obsoletas etc. (p.19)

Assim, observamos a produção de não-existência, que invisibiliza e descredibiliza práticas e projetos escolares que escapam às lógicas monoculturais. Isso porque é impossível separar o que acontece nas escolas do mundo social além de seus muros, pois como nos conta Alves (2010) existe um *dentrofora* em constante diálogo, logo o que acontece nas escolas não escapa às lógicas da racionalidade hegemônica. O currículo escolar então, enquanto documento oficial é regido pela razão indolente, que o concebe como uma listagem de conteúdos, “presumindo a existência de um conhecimento universal e, portanto, levando à avaliação do que é ou não um conteúdo curricular relevante de modo simplificado.”

(CAMPOS, 2021, p.21). Dessa forma, “[d]esconsideram-se tanto os saberes docentes, quanto os saberes discentes tecidos na experiência cotidiana das salas de aula, assim como a infinidade de outros fatores que atravessam os cotidianos escolares, como se houvesse uma vida na escola e na sociedade de modo apartado.” (Ibidem, p. 29).

Com isso, Campos (2021) destaca que

políticas de currículo e formação tomam os cotidianos escolares e os *saberes-fazeres* neles produzidos como inexistentes e irrelevantes, desconsiderando as múltiplas experiências e trajetórias de docentes e estudantes, inseridas nas multiplicidades de realidades sociais do país e apostam na crença de que uma norma é aplicável em uma realidade submetida à ela. (p.31)

Tais ideias estão impregnadas da compreensão de que saber e fazer, assim como teoria e prática, estão em campos separados (REIS, 2014). O que com Oliveira (2012), entendo ser uma impossibilidade, pois

as teorias são, ao mesmo tempo, produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por ela são constituídos. Produzem-se, umas às outras, por meio de diálogos circulares e negociações de sentidos em que, em diferentes momentos, umas influenciam outras, sem que possamos saber ao certo quais são essas influências e interlocuções e que produtos geram. (p. 9)

Por isso, a pesquisa narrativa, pensada a partir da ecologia de saberes, possibilita o reconhecimento de experiências e conhecimentos que são invisibilizados, desvalorizados, ou ainda, tornados inexistentes, na perspectiva da razão indolente, como bem nos ensina Oliveira (2022):

(...) entende-se que, na Pesquisa Narrativa, os diferentes sujeitos interagem dialogicamente, em relações horizontalizadas, ou seja, sem hierarquias, e isso requer que a relação entre os diferentes conhecimentos desses sujeitos seja interdependente e complementar, característica dessa ecologia.

A possibilidade, portanto, inscrita na pesquisa narrativa, de desinvisibilizar conhecimentos, experiências e sujeitos que as pesquisas convencionais e seus métodos não alcançavam, valorizando conhecimentos presentes no cotidiano e outros, mesmo que de modo não explícito, está no fato de a ecologia de saberes existir nela. Sendo uma interação dialógica entre diferentes sujeitos de conhecimentos plurais voltada à criação de conhecimentos novos a partir de uma relação ecológica entre eles e seus conhecimentos, essa forma de pesquisar está em consonância com os princípios que definem a ecologia de saberes. (p.160)

Nesse sentido, a pesquisa narrativa está mais preocupada em continuar perguntando do que em dar respostas, deslocando-nos para o lugar de quem sabe abraçar suas ignorâncias. Podemos entender também a narrativa como um convite à pluralização, a potencializar as experiências, legitimar o outro, potencializar novas realizações. Enfim, podemos entender a narrativa como uma disposição de vitalização contra os epistemicídios produzidos a partir da racionalidade ocidental moderna. Segundo Santos (1995), os epistemicídios são mecanismos sociais que “vêm

produzindo o aniquilamento ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas e grupos sociais portadores de formas de conhecimentos “estranhos”” (p.35). A pesquisa narrativa rompe com esses mecanismos, na medida em que, permeada pela ecologia de saberes, “cada conhecimento aparece como contribuição possível ao processo social, sem ser discriminado nem desconsiderado a priori.” (OLIVEIRA, 2022).

Na esteira desse pensamento, podemos compreender a pesquisa narrativa como potencializadora das experiências sociais, mobilizadora, que impulsiona a consciência acerca da potência dos encontros e das experiências vividas. Clandinin e Connelly (2011) nos ajudam a pensar como a narrativa e a experiência relacionam-se na pesquisa, ao apontar que a narrativa é o que estrutura a experiência a ser estudada, em suas palavras: “pesquisa narrativas é uma das formas de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieu*.” (p.51). E para entender a experiência, trago para a conversa Larrosa (2001), que nos ensina que “(a) experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (p. 21)

O autor, ao debruçar-se sobre a experiência, aponta para a necessidade de entendermos como coisas separadas o que é saber que emerge da experiência e o que é informação. Pois, na contemporaneidade somos bombardeados de informações, muita coisa acontece o tempo todo, mas apesar disso, nem sempre o volume de informações e acontecimentos, nos passa ou nos toca (Ibidem, p. 24). Nesse sentido, para que algo nos toque, é necessário que paremos para pensar, para olhar e escutar mais devagar, sentir mais devagar, demorando nos detalhes, atentos às miudezas ao nosso redor. Dessa forma,

o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.

Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2001, p. 24)

Com isso, podemos entender a experiência como encontro entre o sujeito da experiência e o que se experimenta, se prova. Relação essa potente para a transformação dos sujeitos da experiência, pois estamos abertos às afetações dos acontecimentos. Por isso,

Larrosa (2001) destaca que o sujeito da experiência é também um sujeito passional, concebendo a paixão para além do seu sentido romântico-ocidental, uma vez que, dentre suas distintas definições, a paixão “pode referir-se também a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia.” (Ibidem, p. 26)

É a partir desse entendimento que o autor define o saber da experiência, como a constante busca por compreender, dar sentido ao que nos acontece, a reflexão sobre a forma com que respondemos ao que nos passa.

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (Ibidem, p. 27)

Além desse caráter individual destacado por Larrosa (2001), a experiência está mergulhada no contexto social dos sujeitos. Ao sermos atravessados por um acontecimento, refletimos sobre ele e com isso o guardamos na memória, o vivido e a reflexão sobre o vivido. Dessa maneira, como destaca Reis (2014, 2022), por mais que o acontecimento afete cada sujeito de forma individual, singular, ele está permeado pelo contexto social no qual os sujeitos estão inseridos e muitas vezes sendo vivenciados de maneira coletiva. Sendo assim, podemos compreendê-la como *singularsocial*, ao considerarmos que a memória, para além da sua singularidade é tecida também no social, “elaborada a partir das redes de vivências e contextos em que os sujeitos vivem e convivem” (REIS, 2022, p.335). Nesse sentido, segundo Reis (2014), “a narrativa é viva e dá sentido às vivências por meio das palavras.” (p.102).

Assim, com Berti e Malena (2023), entendo a pesquisa narrativa como exercício da experiência, pois ao narrarmos buscamos sentidos para as experiências *singulares sociais* que nos atravessam cotidianamente. Daí a impossibilidade de se pensar a pesquisa narrativa a partir da visão dicotômica e hierarquizante do paradigma moderno que busca a separação entre sujeito e objeto, teoria e prática e com isso, desperdiça experiências.

Podemos, então, identificar a narrativa como experiência, como forma de estar presente no que se escreve, como criação de um mundo que não seja falso para quem narra, evitando criar outro risco, como o de explorar a realização de outros/as. Pesquisar pela e com narrativas não para dominar, mas para fazer-se na relação com o que estuda e com outras experiências. (BERTI; MALENA, 2022, p.191-192)

Ou ainda, como apontam Campos e Reis (2016): “Podemos pensar as narrativas como outras formas de viver o presente, atribuindo sentidos às experiências ao invés de desperdiçá-las, desconsiderando suas existências e validades.” (p. 112).

Esse entendimento, nos mobiliza a olhar para a vida cotidiana de outra forma, como um *espaçotempo* de complexidades (Reis, 2014), que aguçam o olhar investigador, que nos ajuda a perceber os detalhes, “entendendo que há na vida de todo dia mais do que podemos enxergar, a princípio. Um olhar que direcione para além da regularidade, nos ajudando a compreender que na vida cotidiana não há promessas de continuidade e nem de ordem.” (REIS, 2014, p. 119).

É nessa perspectiva que Alves (2008) destaca a possibilidade de existir forma de tecer conhecimentos nos cotidianos, num sentido outro, diferente do que propõe a racionalidade ocidental moderna. Por isso, ressalta que “(e)sses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos ser preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los.” (Ibidem, p.16). E para isso propõe cinco movimentos necessários às pesquisas *nosdoscom* os cotidianos: o primeiro refere-se à mergulhar com todos os sentidos na pesquisa; o segundo trata-se de “virar de ponta cabeça” os aportes teóricos, epistemológicos e metodológicos da racionalidade científica que herdamos da modernidade, compreendendo estes como limites a serem superados; o terceiro movimento diz respeito à complexificação da compreensão de fonte e das formas de lidar com esta, e é denominado como “beber em todas as fontes”; o quarto movimento aponta para a necessidade de uma nova forma de escrever, que busca “narrar a vida e literaturizar a ciência”; o quinto movimento, nomeado como *Ecce femina*, refere-se aos praticantes *nosdoscom* os cotidianos (ALVES, 2003, 2008).

A partir desses movimentos, é possível suspeitar do já sabido, questionar as próprias certezas e com isso, superar aquilo que Oliveira (2007) nomeou como cegueira epistemológica:

A cegueira epistemológica é culturalmente desenvolvida pelos sujeitos sociais em virtude dos processos de socialização e dos saberes que nesses processos se tecem. Esta cegueira pode ser superada – desaprendida – a partir de processos cotidianos de desestabilização do já-sabido, que dariam origem tanto a novas possibilidades quanto a impossibilidades, derivadas de novas e diferentes cegueiras ou, ainda, de um impedimento à repetição. Ou seja, a partir do questionamento e da desnaturalização dos valores e saberes socialmente tecidos (OLIVEIRA, 2007, p.19).

Dessa forma, podemos conceber que só é possível compreender toda a complexidade que pulsa no cotidiano se mergulharmos com todos os sentidos, dispostas a bebermos de todas as fontes e sem buscar verdades absolutas (REIS, 2023).

Para isso, assumimos a narrativa como forma de fazer pesquisa com os cotidianos, pensando que pesquisar narrativamente nos impõe revisitar perspectivas teóricas-metodológicas-políticas-epistemológicas, pois entendemos que a escrita-leitura-escuta-sensível das narrativas nos ajuda a conhecer e compreender que há uma complexidade na vida cotidiana que precisa ser contada por seus praticantes, saindo do lugar hegemônico patriarcal, branco, cristão e colonial para produzir um conhecimento que seja pautado em outras racionalidades. (Ibidem, p. 5).

Assim, pensar a pesquisa narrativa *nosdoscom* os cotidianos é estar aberto a aprender com o outro, no encontro entre saberes, mergulhando na experiência com todos os sentidos, dispostos a sentir, ver e ouvir o que sozinhos não seria possível. É reconhecer que os métodos e conceitos das ciências modernas não nos bastam, por isso, seus limites estão ali para serem superados. Esses movimentos propostos por Alves (2003, 2008), em conjunto com a sociologia das ausências e a sociologia das emergências propostas por Santos (2002), têm-se mostrado terreno fértil para pluralizarmos as formas de conceber conhecimento, reconhecendo e valorizando experiências que seriam desperdiçadas e invisibilizadas pela racionalidade científica ocidental moderna.

Ao pesquisar narrativamente, reconhecendo e valorizando os cotidianos como *espaçostempos* de tessitura de conhecimentos, a partir das experiências que tocam e afetam de maneira *singularsocial* os sujeitos, assumimos a vontade e o compromisso de revalorizar os saberes, discursos e conhecimentos de grupos cujos saberes e práticas foram invalidados em nome da suposta universalidade de uma forma parcial de cultura, a ocidental burguesa (CAMPOS, 2021).

Com isso, é possível contribuir no processo essencial para a superação da razão indolente e suas monoculturas, ampliando o presente e contraindo o futuro, subvertendo as lógicas dicotômicas, hierarquizantes e excludentes da racionalidade moderna. Pois,

as narrativas proporcionam um aprender com o outro, abrindo possibilidades de ver, ouvir e sentir o que sozinhos não nos é possível. É narrando que ampliamos o presente, percebemos a complexidade da vida cotidiana e podemos, então, pensar em soluções, mesmo que provisórias, para os dilemas vividos cotidianamente nas escolas.

A pesquisa narrativa desinvisibilizar “maneiras de fazer” (Certeau, 1994, p. 152) que nos permitem encontrar brechas e falhas nas conjunturas que vão se abrindo na vigilância do poder, para fazermos a crítica à produção de conhecimento na modernidade, podendo pensar a partir de outras racionalidades, mais ecológicas e não excludentes, como nos ensina Edson. (REIS, 2023, p. 13).

Caminhando para o fim desta carta, trago Krenak (2019) para a conversa. Este, ao abordar a ecologia dos saberes, aponta para a importância desta na forma com que vivemos em comunidade, no sentido de rompermos com a visão homogênea de humanidade herdada da modernidade. Assim, aposta na possibilidade de reconhecermos as diversas “constelações

de gentes” que habitam este mundo e vivenciarmos a experiência humana como fricção, como encontro com os outros. E a narrativa, nesse sentido, contribui para o adiamento do fim do mundo proposto pela modernidade como forma de fazer-nos desistir de nossos sonhos, nas palavras do autor: “a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim do mundo.” (KRENAK, 2019, p.27).

É a partir dos referenciais teóricos, epistemológicos e políticos apresentados nesta carta que busquei tecer minha pesquisa. Dessa maneira através das narrativas busco contribuir para o processo de desinvisibilizar e pluralizar a compreensão acerca da produção de conhecimentos, no processo de formação docente, pois compartilho da perspectiva de Reis e Flores (2017) apontam ao afirmar que:

Entendemos que os processos de formação se desenham na/pela trajetória e na/pela ação dos sujeitos em múltiplos contextos com os quais se tecem. Os encontros, espaços de compartilhamento de narrativas, viabilizam ouvir e refletir sobre diferentes perspectivas de educação e práticas docentes, e com isso, nos ajudam a compreender a produção dos currículos nas escolas. Ao mesmo tempo, podem, também, tirar do lugar representações tornadas hegemônicas sobre o que sejam a docência e a escola. (p.13).

Assim, deixo aqui o convite/provocação para a leitura da próxima carta, que se dedica apresenta o grupo de pesquisa e extensão Conversas entre professores: Alteridades e Singularidades - ConPAS.

Com afeto,

Isadora

Carta 6 - O grupo de pesquisa e Extensão Conversas entre professores: Alteridades e Singularidades - ConPAS

Teresópolis, 03 de junho de 2023.

Olá, mais uma vez espero que esta carta os encontre bem. Esta é uma carta um tanto quanto especial, nela apresento aos leitores o grupo de pesquisa e extensão *Conversas entre Professores: Alteridades e Singularidades (ConPAS)*, que de certa forma é responsável por esta pesquisa existir. Para escrevê-la, conto com o auxílio da tese de doutorado da coordenadora e orientadora do grupo e minha orientadora nesta pesquisa, professora Graça Reis, intitulada “Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados” (2014). E também com a tese de Marina Campos, “Autoformação Docente Contínua Cotidiana numa perspectiva emancipatória: artesanias narrativas” (2021). Ambas dedicam seus trabalhos a pensar a potência formativa do grupo, em momentos e frentes de atuação distintas.

Pois bem, o grupo iniciou suas atividades no ano de 2010 como projeto de extensão da professora Graça Reis do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ) com o nome *Conversas entre professores, a prática como ponto de encontro: outra forma de pensar a formação e os currículos praticados*, que desenvolvia atividades no município de Queimados, e foi o campo de pesquisa do doutorado da professora. O CAp/UFRJ é uma instituição pública de ensino, que completou 75 anos em maio do ano corrente. Durante bastante tempo, o ingresso na escola se dava por meio de provas de seleção, muito concorridas e complexas, o que fazia com que o perfil dos estudantes não fosse tão diverso sob o ponto de vista de origem e classe social. No entanto, conforme o acesso se democratizou e passou a ser feito por sorteio, esse perfil se alterou, trazendo o desafio para os docentes de garantir a qualidade de ensino de sempre nesse novo cenário mais democrático e inclusivo (CAMPOS, 2021, p.84).

Foi nesse contexto que o projeto de extensão ConPAS nasce, buscando trocar experiências com docentes de outros *espaçostempos* (REIS, 2014), com o objetivo de tecer uma política de formação continuada, que partisse do entendimento de que a formação

docente ocorre na relação com o outro, com seus pares, em um contexto. Assim nos conta Reis:

a pesquisa propôs uma formação que pensasse os saberes numa perspectiva ecológica (SANTOS, 2008), algo plural e infinito só possível no diálogo entre os conhecimentos que perpassam os cotidianos das escolas “calando”os silêncios e povoado de vozes o que, *a priori*, já é polifônico. A troca de *experiênciaspráticas* plurais se mostrou, então, um caminho fértil para uma Epistemologia de Formação Contínua de professoras, pois por meio dela há a oportunidade de reconhecer a diversidade de saberes que circula no mundo das. (REIS, 2014, p. 104)

A primeira frente de atuação do ConPAS foi fruto de uma parceria de docentes do CAP, docentes da rede pública do município de Queimados e graduandos da UFRJ do curso de pedagogia: o curso de extensão *Conversas entre professores: a prática como centro de encontro*. O curso se deu através de rodas de conversa em que as professoras participantes podiam narrar suas *experiênciaspráticas*, e ouvir as narrativas das demais. Ao final de cada ano, as professoras participantes recebiam um certificado, que possibilitou uma ampliação das chances de progressão em seu trabalho nas redes municipais em razão da participação em um curso de formação (REIS, 2014).

A partir de uma perspectiva contra-hegemônica, o curso se pautava em “uma formação participativa e pautada na solidariedade” (CAMPOS, 2021, p. 85), Reis nos conta que buscou se relacionar com as professoras "considerando-as coautoras do trabalho” (2014, p.106). Ou seja, a pesquisa aconteceu com elas e não sobre elas, sempre com a preocupação de não tomar suas *experiênciaspráticas* como simples objeto da pesquisa, reconhecendo-as como *autorasprodutoras* de saberes legítimos. Buscando assim,

valorizar os conhecimentos docentes por meio da troca de *experiênciaspráticas* em rodas de conversa, entendendo que este conhecimento narrado é potente para compreendermos que saberes circulam nos *espaçostempos* escolares para além do que as políticas de Formação Contínua percebem e valorizam.(REIS, 2014, p. 103)

Além das rodas de conversa, ao longo do curso de extensão as professoras escreveram seus memoriais, indo ao encontro do entendimento de que toda formação é autoformação e todo conhecimento é autoconhecimento (CAMPOS, 2021). Assim, Reis nos conta que:

Desse modo, trabalhamos sempre por meio das partilhas de histórias e reflexões, tecendo diálogos narrativos que nos ajudaram a compreender que não há como dissociar *prácticateoriaprática*, pois não há fazer sem pensar, o que evidencia a autoria das professoras no seu fazer pedagógico. (REIS, 2014, p. 116)

A partir de 2013 o projeto passa a atuar em mais uma frente, um curso de extensão voltado para a atuação no Anos Iniciais do Ensino Fundamental, intitulado “Curso de

Extensão Conversas sobre Práticas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, apelidado de “Curso Conversas” (CAMPOS, 2021). Os encontros do curso aconteciam quinzenalmente no auditório do CAp/UFRJ, onde eram “promovidas rodas de conversa privilegiando a troca de experiências e leituras de textos, que tinham como grandes objetos de reflexão as questões que envolvem esse segmento da educação escolar” (CAMPOS, 2021, p. 86). No ano seguinte, além de docentes, o curso passou a englobar como público-alvo, estudantes do curso de pedagogia da UFRJ, passando assim a abarcar a formação inicial e continuada.

E é só a partir de 2015 que é estruturado o grupo “Conversas entre professores: alteridades e singularidades”. Desde então, o grupo desenvolve encontros semanais dedicados à discussão de textos, estudos e planejamento das demais atividades desenvolvidas. O que alterou a composição do grupo, que passou a contar com bolsistas de extensão, iniciação científica, iniciação científica júnior e iniciação artística e cultural, além das professoras do CAp (CAMPOS, 2021). O grupo manteve também as atividades de extensão, ainda em 2015 por meio de uma parceria com a secretaria de educação do município de Itatiaia, onde professoras dos quartos e quintos anos participaram do Curso Conversas.

É a partir de 2016 que a frente de extensão do grupo passa a atuar em escolas do município do Rio de Janeiro, agora com o foco maior na formação inicial de bolsistas de extensão que passaram a atuar em sala de aula, auxiliando as docentes da turma e (re)pensando suas ideias sobre os currículos e sobre a produção de conhecimentos no cotidiano escolar. Essa frente de atuação se mantém até os dias atuais, e foi a partir dela que ingressei no grupo, mas deixo para contar sobre minha experiência na próxima carta. Além disso, nesse mesmo ano, o Curso Conversas foi também realizado em uma escola estadual de formação de professores (o antigo Curso Normal) tendo como público-alvo estudantes de Ensino Médio (CAMPOS, 2021).

Sobre a parceria com a secretaria de educação da cidade do Rio, Campos (2021) nos conta o seguinte:

Nossa intenção, ao estabelecer a parceria com a secretaria municipal de educação, era a inserção dos licenciandos, bolsistas de extensão, em uma turma de escola pública, visando o entrelaçar entre as leituras e discussões realizadas no grupo de pesquisa a respeito dos cotidianos escolares, produção de conhecimento, formação docente e currículo, com o “chão da escola” e, com isso, possibilitar uma formação, inicial e continuada, mais densa e uma aprendizagem mais significativa, porque mais dialógica com esse contexto, estabelecendo um movimento de *prácticateoriaprática*. (p. 87)

A primeira parceria se estabeleceu com uma escola municipal localizada na zona sul da cidade, os bolsistas foram indicados para atuar em uma turma vinculada ao Projeto

Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna. O Instituto é uma Organização Não Governamental (ONG) que tem como objetivo norteador o desenvolvimento de “soluções educacionais” em larga escala que são levadas às Secretarias Municipais de Educação, dentre seus projetos está o Acelera Brasil, que busca a “correção” da distorção idade-série de estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Isso levou o grupo a estudar os documentos do Projeto Acelera Brasil, para compreender melhor “onde estavam pisando”.

Iniciada a atuação na escola, os bolsistas relataram que a turma do projeto era segregada do restante da escola, estigmatizada por ser a “turma do projeto”, Campos (2021) nos conta que eram oferecidos manuais, avaliações diferentes do restante da escola, além de uma espécie de controle mais fino sobre os fazeres daqueles estudantes. Esse ambiente, onde as possibilidades de experiências eram constantemente podadas para adequarem-se aos manuais do projeto, gerou angústias nos bolsistas que estavam atuando na escola, como é possível apreender a partir de suas narrativas que Campos (2021) compartilha conosco em sua tese, e transcrevo abaixo:

A turma é composta de alunos majoritariamente negros, sendo todos eles moradores de favela. A classe é bastante agitada, dispersa. A maioria dos estudantes possui dificuldade para ler, escrever e até mesmo permanecer na sala de aula por mais de uma hora. A convivência entre os alunos é de pouca cordialidade, e por vezes reagem de forma agressiva na interação com os colegas. (Bolsista 2)

Admito que essa primeira semana foi a mais complicada. Eu passei mal fisicamente na sexta-feira, fiquei sem ar no meio da rua, desesperada. Ficava pensando o que era aquilo no que estava me metendo, se esses estudantes estariam vivos na próxima sexta, se eles tinham com o que se alimentar. Típicos estereótipos sobre as classes populares, mas que são difíceis de se desvencilhar. Eu mal os conhecia, mas já me preocupava com a continuidade de sua existência. (Bolsista 1)

A vivência na turma de aceleração me forneceu reflexões e momentos de raiva e frustração, revivendo a insegurança sobre se eu era capaz de ser professor. (Bolsista 3)

Claro que no Ensino Fundamental vivenciei conflitos, mas nada como vi na Turma do Projeto. Violência intensa, física, verbal, atitudinal. Cada apelido, cada tapa, cada grito era na minha cabeça, um impulso para o nosso massacre de Realengo. O massacre completou cinco anos exatamente na semana que fui à escola pela primeira vez, e isso ficava martelando na minha cabeça. E nessa visão, o aluno X seria o autor do massacre. Para mim, ele é o mais humilhado, xingado, agredido, e eu sinto que ele realmente sofre, chora, que machuca (Bolsista 1) (p.88-89)

Os relatos são bastante pesados, não é a primeira vez que os leio, mas sempre geram um incômodo enorme. As narrativas dos bolsistas deixam explícito que o problema das turmas ia muito além da distorção idade-série, eram muito mais complexos e profundos, e as possíveis soluções não caberiam em manuais prontos, impostos de forma vertical e sem levar em consideração as especificidades daqueles estudantes, das docentes e da escola.

Evidenciando assim, concepções sobre a prática docente que circulam amplamente no senso-comum, que reduzem e generalizam a escola e os sujeitos que as constituem: “Não é de agora que alunos e professores vêm sendo submetidos a projetos que limitam possibilidades de experiências, negam a humanidade, invisibilizam saberes, sem que, ao menos, a eficácia desses seja verificada.” (CAMPOS, 2021, p, 89).

Apesar disso, a realidade da turma não se reduz aos problemas e questões que saltaram aos olhos dos bolsistas, ou às cartilhas, manuais e tentativas de controle das experiências cotidianas que o projeto Acelera Brasil almeja, “pois sabemos que, para além das prescrições, há uma vida na escola que não é passível de controle, que os sujeitos a que são destinados esses projetos não consomem passivamente os produtos a eles impostos”(CAMPOS, 2021, p. 91). Nesse sentido, começaram a ser realizadas reuniões mensais com a professora regente da turma e as coordenadoras da extensão a fim de planejar atividades a serem desenvolvidas com a turma. Nesse contexto, a professora propôs que, em razão da comemoração dos 100 anos do Samba, fosse desenvolvido um projeto a partir dessa temática, mas com a exigência de que dialogasse com as matérias obrigatórias do Acelera Brasil. Assim, os bolsistas puderam experimentar a “docência em suas diversas fases: planejamento, seleção de materiais, realização das aulas e reflexão sobre a prática (COELHO; et. al., 2017)” (CAMPOS, 2021, p.91).

Dessa forma foi possível perceber a experiência com a turma, como um “movimento necessário de esperança, aposta e crença na capacidade de resistência, criação, reinvenção que os docentes e estudantes têm, apesar de serem alvo de políticas públicas que consideramos cerceadoras.” (CAMPOS, 2021, p. 92), mesmo não tendo começado da melhor forma possível, proporcionou a reflexão sobre as potências no cotidiano escolar como *espaçotempo* de produção de saberes. Evidenciando que a realidade escapa das normas impostas de forma arbitrária, e que é sempre passível de reinvenção e (re)criações cotidianas.

A partir do ano de 2017, o grupo estabeleceu parceria, que se mantém até os dias atuais, com uma escola municipal localizada na zona norte, no bairro da Tijuca na cidade do rio de Janeiro. Devido às burocracias, a inserção das bolsistas se deu apenas a partir do mês de junho, então as turmas já estavam a pleno vapor. As quatro bolsistas ficaram em turmas diferentes e como eram oriundas de cursos de licenciatura distintos, a divisão se deu de forma que o trabalho realizado dialogasse melhor com o curso de cada uma. Assim, a bolsista do curso de pedagogia ficou com a turma da Educação Infantil, a bolsista do curso de letras ficou com o 4º ano do Ensino Fundamental, e eu e mais uma bolsista do curso de história ficamos com as turmas de 5º ano, uma no turno da manhã e outra a tarde.

Nessa escola, a entrada do grupo se deu de forma completamente diferente, a parceria se deu por interesse da direção, onde uma das professoras já havia participado do curso do ConPAS, e por isso já conhecia um pouco da proposta. Assim, desde o início foi estabelecido um diálogo horizontal entre o ConPAS e a escola, o momento inicial foi mais dedicado a conhecer as turmas nas quais estávamos inseridas, estabelecer uma relação com as professoras regentes e também com os alunos. Já no segundo semestre, a partir de uma reunião entre as bolsistas, as professoras, a direção da escola e a orientadora do grupo, foi estabelecido que em cada turma, a partir da sugestão das professoras, seriam desenvolvidos projetos planejados coletivamente.

Assim, na Educação Infantil, a bolsista atuou auxiliando a professora nas atividades e participava do momento de planejamento coletivo uma vez por semana. Na turma do 4º ano, foi desenvolvido o projeto “África” com o objetivo de conversar sobre valorização da cultura negra e sobre a importância do protagonismo negro, discutindo as relações étnico-raciais e estudar o continente africano a partir, mas não só, de um viés literário, fortalecendo a compreensão de que África não é uma coisa só, mas sim um continente potente e diverso. Nas turmas de 5º ano foi desenvolvido o projeto “História da República Brasileira”, que tinha como principal objetivo compreender através do processo histórico a realidade brasileira atual, e para isso foi produzida conjuntamente uma linha do tempo do Período Republicano no mural da turma, onde ao final de cada aula os alunos registravam as questões mais marcantes da discussão.

É importante destacar que a atuação na escola era acompanhada das reuniões do grupo, que aconteciam uma vez por semana e intercalando, uma semana dedicada ao estudo de textos e outros materiais com todo o grupo, e outra apenas com as bolsistas de extensão, dedicada a troca das experiências vividas na escola e planejamento das atividades. E, além da atuação na escola, ao longo do ano as bolsistas participaram também de eventos acadêmicos onde puderam apresentar suas impressões sobre a atuação em uma escola municipal articulando com os textos estudados no grupo de pesquisa. Trago aqui algumas imagens/recordações desses momentos:

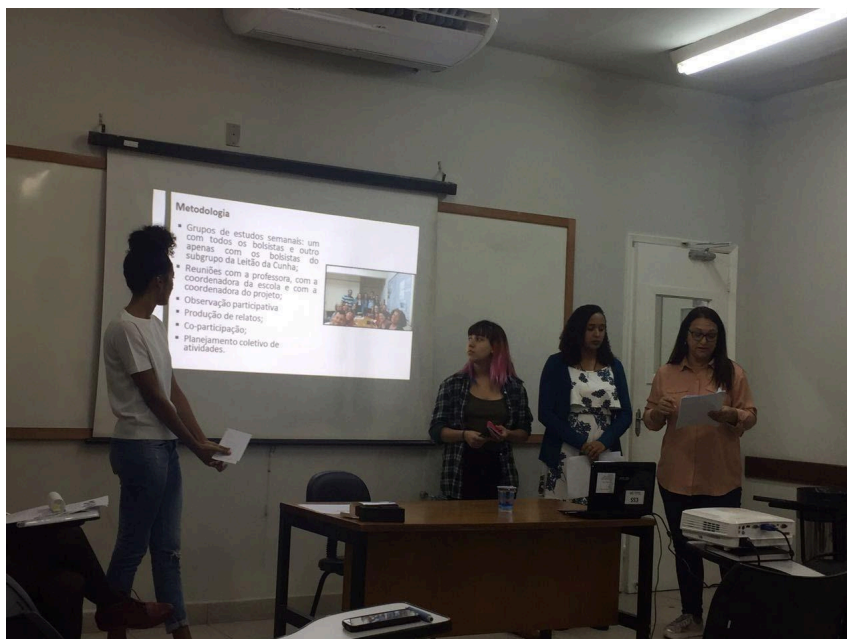


Figura 1 - Registro da apresentação das bolsistas de extensão na 8ª Semana de integração Acadêmica da UFRJ (2017)



Figura 2 - Registro das bolsistas após apresentação no XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais de Educação da ANFOPE na UERJ (2017)

Como disse antes, a parceria com a escola se mantém até os dias atuais, desde 2017 já passaram pelo menos 25 bolsistas de extensão do ConPAS, vindos de diferentes cursos de licenciatura para atuar na escola em diferentes séries, participando de planejamento coletivo, desenvolvendo atividades e projetos, enfim, mergulhando (ALVES, 2008) no cotidiano daquela escola e *aprendendopraticando* a docência.

Além disso, o grupo ainda conta com outras frentes de atuação, como por exemplo a produção de material audiovisual. Desde o início do grupo, contamos com a participação de bolsistas de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC), que auxiliam no registro das minúcias cotidianas (REIS, 2014) das atividades do ConPAS e das narrativas docentes. Segundo as coordenadoras narram em um dos livros organizados pelo grupo, “Narrativas: Histórias da/na escola” (REIS; *et.al.*, 2017), o material audiovisual produzido nos convida a “reflexões importantes para a criação de conhecimentos sobre a escola, formação docente e os currículos.” (p.12), pois nos possibilitam ver e rever, diferentes vezes as narrativas gravadas e os registros das vivências, e assim a cada novo encontro com esses materiais, tecer novas reflexões.

O grupo conta também com bolsistas de iniciação científica, que atuam com atividades mais voltadas para a pesquisa, buscando auxiliar na compreensão de uma formação docente pautada no compartilhamento de experiências, bem como procurando desinvisibilizar práticas com potencial emancipatório. Até o momento atual já passaram pelo ConPAS uma média de 30 bolsistas de extensão, 10 de iniciação científica, 7 de iniciação artística e cultural, 1 de apoio técnico e 5 de iniciação científica júnior com diferentes formações e com bolsas de diferentes agências de fomento, além de bolsas da própria UFRJ.

Ao longo da trajetória do ConPAS, os integrantes do grupo participaram e ainda participam de diversos eventos acadêmicos, compartilhando sobre a produção de conhecimentos tecida nas diferentes frentes de atuação. Em 2021 o ConPAS promoveu o I Encontro de Pesquisa Narrativa nas/das Escolas: criação de *saberesfazeres* que emergem dos cotidianos. O evento teve três dias de duração, em formato online, ainda devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19. Foram dezenas de sessões de apresentação de trabalhos, que devido ao formato online contaram com a participação de pesquisadores de diferentes estados, possibilitando assim uma potente troca no campo das pesquisas narrativas em educação. O evento está indo para sua segunda edição esse ano (2023), prevista para acontecer no mês de julho⁵, e dessa vez de forma presencial no CAp/UFRJ.

O grupo conta também com três livros publicados: “Narrativas: histórias da/na escola” (2017), “Narrativas: histórias da/na escola - volume 2” (2017) e “Narrativas na/da pandemia” (2021). Os livros contam com dezenas de narrativas de professoras da educação

⁵ Escrevo esta nota de rodapé em momento posterior à escrita da carta para registrar que o II Encontro de Pesquisa Narrativa nas/das Escolas: criação de *saberesfazeres* que emergem dos cotidianos aconteceu entre os dias 19, 20 e 21, as mesas de abertura e algumas das rodas de conversa que aconteceram no evento estão disponíveis no canal do ConPAS no Youtube: <https://www.youtube.com/@ConPAS/videos>

básica e bolsistas do grupo, que ao compartilharem suas vivências *nas/das* escolas, desvelam-nas como espaços múltiplos, de boniteza, criação, resistência e potência.



Figura 3 - Livros publicados pelo ConPAS

Bem, depois de ter lhes apresentado um pouco do que é o ConPAS e de tudo que o grupo vem tecendo ao longo desses mais de dez anos de existência, faço o convite para a próxima carta, na qual contarei mais detalhadamente minha experiência *nodocom* o grupo.

Abraços carinhosos,

Isadora

Carta 7 - Minha trajetória *nodocom* o ConPAS

Teresópolis, 13 de maio de 2023.

Olá, mais uma vez espero que esta carta encontre a todos bem.

Começo confessando que esta está sendo uma carta prazerosa de se escrever. Aqui quero compartilhar como cheguei ao ConPAS, como foi minha trajetória como bolsista de pesquisa e extensão na graduação e como retornei ao grupo como aluna do mestrado e orientanda da professora Graça. Então, é uma carta mergulhada em lembranças, emoções e muito afeto.

Era início de 2017, não me recordo com exatidão se fiquei sabendo da vaga para bolsista por indicação de uma colega da graduação que participou do grupo ou se vi o anúncio da vaga no grupo do Centro Acadêmico de História no Facebook. Mas vasculhando os arquivos, consegui confirmar com precisão que, em 09 de fevereiro de 2017, quando estava no quinto período do curso de Licenciatura em História, enviei um e-mail para a professora Graça me candidatando para a vaga de bolsista. Inicialmente, confesso que a procura por um grupo de pesquisa estava muito associada à necessidade financeira, estava em outra cidade para cursar a graduação e precisava de recursos para me manter. O valor da bolsa, ainda que pequeno, faria toda diferença, foi o famoso “juntar o útil ao agradável”, me identifiquei desde o início pelas propostas *políticoepistemológicas* e *teóricopráticas* do grupo. Nas primeiras reuniões fui apresentada aos colegas que integravam o ConPAS e fui entendendo as diferentes frentes de atuação: o curso de extensão para professoras, a extensão na escola (da qual fiz parte), a produção audiovisual e a iniciação científica.

Nestes primeiros momentos de minha inserção estudamos, nos encontros do grupo de estudo, questões relacionadas ao currículo, através da leitura dos documentos oficiais e também discutindo sobre os “currículos como criações cotidianas dos *praticantespensantes* das escola” (OLIVEIRA, 2012, p.12). Foi nesse momento também que ficou decidido como seria feita a divisão de tarefas entre o grupo. Soube, então, que além do grupo de estudos atuaria também na Escola Municipal Leitão da Cunha. E a partir daí, começamos a intercalar os encontros dos subgrupos de cada frente de atuação (audiovisual, curso de extensão, extensão na escola e iniciação científica) e também de todos os membros para estudo de textos.

A partir do dia 21 de junho de 2017 teve início minha atuação na turma de 5º ano da escola. Uma vez por semana, às quartas-feiras, acompanhava a turma 1502 no turno da tarde. A turma era formada por 25 estudantes, com faixas etárias que variavam de 10 até 13 anos, muitos com histórico de reprovação.

Inicialmente, nosso objetivo era observar o cotidiano escolar e conversar sobre ele com a docente da turma, na perspectiva que busca pensar as questões vividas no dia a dia da sala de aula: a subjetividade dos estudantes, os currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2012) e as relações que se estabelecem (OLIVEIRA, 2012) como *espaçotempo* de formação contínua (REIS, 2014), tanto das professoras quanto das bolsistas. A pedido da professora, nas primeiras semanas, fiquei auxiliando uma aluna com as atividades do dia. Na primeira aula pude observar certo estranhamento da turma com minha presença. Acho que foi a partir da terceira aula que participei, que os alunos já se mostraram mais à vontade com minha presença na sala de aula.

Pude observar que em alguns momentos durante as aulas, em conversas com a professora, os alunos se abrindo e falando um pouco sobre suas vidas para além dos muros da escola. Como a maioria deles mora nas comunidades da região da Tijuca, nessas conversas eram comuns relatos sobre casos de violência a que estão comumente expostos. Nesses momentos mais “informais” entre alunos e professora pude perceber como a relação entre docente e discente está muito além da simples transmissão de conteúdos (FREIRE, 1996, 2017), tema que constantemente aparecia nos encontros de discussão de textos do grupo de pesquisa. Fui me inserindo, ou sendo inserida por eles, nessa relação que envolve, entre outras coisas, muito afeto. Um dos dias mais marcantes foi quando recebi um desenho de uma aluna, um retrato meu, feito com muito carinho e entregue junto de um abraço daqueles acolhedores.



Figura 4 - Foto do desenho que ganhei da aluna da turma 1502.

Em uma das reuniões de planejamento com a coordenadora da escola, as professoras das turmas que acompanhávamos, as bolsistas e a Graça, conversamos um pouco sobre as atividades realizadas até aquele momento. Além disso, foi proposto pela professora do 5º ano, trabalhar com a turma a história do Brasil, pois as duas licenciandas que estavam acompanhando suas turmas eram do curso de História. A turma já vinha trabalhando isso ao longo do ano e estavam, naquele momento, estudando sobre o fim do Império e o início da República. A sugestão da professora foi que trabalhássemos com eles um apanhado desde a Proclamação da República até os dias atuais no Brasil. Ela trouxe, previamente, alguns temas que gostaria de abordar com a turma. Também ficou combinado que tentaríamos agendar uma visita das turmas ao Museu da República, aproveitando que, na época, eu também fazia estágio lá.

Foi só depois de outra reunião do grupo de pesquisa que ficou resolvido como seria tecido o projeto de História sobre o Período Republicano: a partir de uma linha do tempo que seria montada em conjunto com os alunos. Eu e a outra bolsista que acompanhava a mesma professora, em outro turno, desenvolvemos uma relação de bastante afinidade, e como estudávamos no mesmo prédio, por vezes nos encontrávamos entre as aulas para planejar juntas as aulas e atividades a serem desenvolvidas, além de estarmos sempre trocando sobre nossas vivências com as turmas. Recordo que os alunos ficaram muito empolgados quando souberam que começaria a “dar” algumas aulas para eles, logo vieram perguntar como seria, sobre o que eu ia falar, se ia ter todo dia... A turma se mostrou cada dia mais interessada na aula e mais disposta a contribuir para a linha do tempo que ficava fixada no mural da sala, a

cada aula mais alunos queriam participar. A proposta foi pensada com o intuito de mobilizar os alunos a participarem ativamente das aulas, fomos inspiradas pelos textos de Paulo Freire que estávamos discutindo nos encontros do grupo de pesquisa. Com o autor aprendemos sobre a importância de reconhecer que não há docência sem discência, e com isso entendemos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 13).



Figura 5 - Linha do tempo “Período Republicano” construída pela turma 1502 (2017).

Próximo ao fim do projeto, uma aula me mobilizou bastante. Estávamos abordando o período de redemocratização pós-ditadura e chegamos até os dias atuais. Falamos de assuntos mais próximos das vivências dos estudantes e, com isso, a turma demonstrou grande empolgação e participou ativamente daquela aula e das aulas seguintes. A timidez inicial desapareceu e a partir desse dia a turma passou a participar ativamente das aulas, e nas duas últimas aulas praticamente todos os alunos contribuíram no preenchimento da nossa linha do tempo.

Como atividade de fechamento desse projeto, ao final da última aula, cada aluno confeccionou um texto com suas impressões acerca dos acontecimentos mais recentes do país e seus desejos para o futuro. O resultado foi surpreendente, porque seus textos traziam questões muito mais complexas do que esperava, falavam sobre como a história do nosso país é marcada por injustiças e do desejo de um futuro diferente. Pude perceber, a partir daí, como, apesar de muito novos, já tinham muito a contribuir com questões importantes para o país. Mostrando-se sujeitos capazes de interpretar a realidade que os cerca e formar opinião própria com base nas suas experiências de vida. Guardo até hoje os textos comigo.

Em novembro fizemos o passeio para o Museu da República com as turmas. Participei dessa atividade como estagiária do Museu, mas pude conduzir a visita dialogando com o projeto que estava sendo realizado em sala, uma vez que o acervo do Museu aborda justamente a História do Período Republicano. Nesse movimento, dialogando com Freire (2017), buscamos tecer com os alunos o entendimento de que não é possível compreender a história de forma isolada, desconexa, sem considerar a relação dialética homem-mundo.

Com a proximidade do fim do ano letivo a turma estava com muita expectativa para saber das notas finais e se seriam ou não aprovados, pois alguns dos estudantes já haviam sido reprovados em anos anteriores e todos estavam ansiosos para iniciarem o Fundamental II em outra escola, com os alunos maiores. Participamos da cerimônia de formatura organizada para eles, e foi emocionante vê-los contentes com mais uma passo dado em sua formação.



Figura 6 - Foto com a turma 1502 no dia da formatura (2017).

Ao longo do segundo semestre de 2017, junto com as outras três bolsistas que acompanhavam outras turmas na escola, participei também de eventos acadêmicos. A Semana de Integração Acadêmica da UFRJ (SIAC) e o XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais de Educação, organizado pela ANFOPE (Agência Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação), onde apresentamos um pouco do trabalho que estávamos desenvolvendo coletivamente no grupo de pesquisa e na escola. Como resultado da avaliação da SIAC recebemos “Menção Honrosa” pela apresentação de nosso trabalho, e tivemos o resumo estendido publicado na Revista do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.

No ano de 2018, o ConPAS continuou a parceria com a Escola Leitão da Cunha. Naquele ano fiquei acompanhando uma turma 1402 - 4º ano, a professora da turma já havia recebido uma bolsista do grupo no ano anterior, então quando cheguei fui muito bem acolhida, e ela já tinha várias ideias de como eu poderia contribuir no dia a dia da turma.

Um dos aspectos que mais me marcou na experiência com essa turma era a forma com que a professora lidava com as histórias de vida dos estudantes, pois ela demonstrava bastante cuidadosa em saber o que se passava com eles também fora da escola. E fez questão de compartilhar isso comigo, já que estaria ao longo do ano, acompanhando aqueles estudantes com ela. Com isso, pude perceber como essas questões influenciavam diretamente o comportamento dos mesmos em sala, muitas vezes gerando conflitos entre os próprios alunos. E ver que a professora estava atenta, e quase sempre buscava solucionar esses conflitos coletivamente com a turma, foi muito potente, pois me fez ficar mais atenta também, principalmente a esses detalhes que extrapolam os muros da escola, e que muito provavelmente deixei passar despercebido na experiência com a turma anterior.

E nesse sentido, compreendi que atenta ao que se passa com os estudantes dentro e também fora da escola é importante para uma prática educativa dialógica, que compreende que estes não entram em sala de aula separados de seus sentimento e suas histórias, pois como aprendi com Freire (2021), “(c)omo contexto prático-teórico a escola não pode prescindir de conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto de seus alunos e das famílias de seus alunos.” (p. 116).

Nessa turma, foram desenvolvidos dois projetos ao longo do ano letivo em que participei mais ativamente, o primeiro intitulado pela professora como “Tecer humanidade”, buscava pensar as relações entre as diferentes gerações, mas com o foco maior voltado para as questões da terceira idade. Uma das atividades desse projeto foi uma entrevista coletiva com um casal de idosos, os alunos fizeram perguntas desde os tipos de brincadeiras da época em que os convidados eram crianças, até sobre como é o processo de envelhecer. A turma ficou ansiosa para receber os convidados, e a professora os deixou bem à vontade para fazerem suas perguntas, sem necessitar de tantas intervenções. Achei essa proposta bem interessante, pois os alunos estavam aprendendo de maneira ativa, bem longe da prática de uma educação bancária (FREIRE, 2017), e o comprometimento e entusiasmo deles deixava claro como uma proposta mais dialógica funciona bem na prática.

Entendo, com bell hooks (2017) que esse entusiasmo é fundamental para uma prática de ensino que seja libertadora, pois a possibilita a abertura para o aprendizado, trazendo a

dimensão do prazer no processo de *ensinoaprendizagem*. E para isso, é necessário um trabalho docente comprometido com uma educação crítica.



Figura 7 - “Tecer humanidade” registro da conversa entre a turma recebeu um casal de idosos (2018).

Ainda no projeto “Tecer Humanidade”, a professora me convidou para preparar uma apresentação para a turma sobre como se dá a relação entre as diferentes gerações em diferentes contextos históricos e em sociedades diferentes. Fiquei empolgada, pois os alunos desde de que souberam que eu “daria uma aula” ficaram muito animados, perguntando quando seria, como seria... e no dia da apresentação, apesar dessa expectativa deles ter gerado certo nervosismo em mim, a turma ficou super atenta enquanto eu falava, participaram o tempo todo e no final já queriam saber quando seria minha próxima aula. Como podem perceber, o entusiasmo esteve bastante presente nessa experiência.



Figura 8 - Registro da minha apresentação para o projeto “Tecer Humanidade” (2018).

Já no segundo semestre foi desenvolvido um projeto literário sobre o gênero contos de fadas. Neste projeto a professora realizou a leitura de contos clássicos com a turma e minha participação se deu por meio de aulas abordando um pouco sobre a História do gênero, mostrando as continuidades e rupturas no mesmo. Para começar fiz uma brincadeira com a turma, um telefone sem fio e depois passei um papel com uma frase escrita para alguns deles lerem, para a partir dessa dinâmica, iniciar uma conversa sobre a diferença entre história oral e escrita, abordando como isso influenciou nas transformações que os contos de fadas passaram ao longo do tempo.

A culminância do projeto aconteceu com uma produção textual dos alunos, baseado no livro “Que história é essa?” de Flávio de Souza, onde eles criaram uma história relacionada a algum conto clássico, mas a partir de uma outra perspectiva. Ao fim do ano letivo, a professora e a coordenadora juntaram a produção textual e ilustração de cada um em um livro, que foi encadernado e entregue para a turma. Eles ficaram super envolvidos com a atividade, queriam correções, me pediam pra ver se estava ficando legal. Mas o processo não foi igual para todos, alguns alunos tiveram mais dificuldade para produzir sua própria história, mas mesmo estes, estavam dispostos a pelo menos tentar. E a professora fazia questão de estimular a todos.

No segundo semestre também aconteceu a Feira de Ciências, da escola, o tema da turma foram as fontes de energia renováveis e não renováveis. Durante as aulas auxiliamos os alunos a produzir pequenos textos para a apresentação, além da confecção de cartazes e maquetes para exposição, foi aquela bagunça boa. Cola e pedaços de papel pra todo lado,

muitas risadas, algumas brigas, porque cada grupo queria que seu trabalho ficasse perfeito para a apresentação que seria aberta a todos. A Feira foi um sucesso em todas as turmas, as famílias compareceram em peso, os alunos puderam circular para ver a apresentação dos colegas das outras turmas, e foi muito gratificante, apesar de todo o cansaço, ver o resultado final desse trabalho coletivo, que envolveu desde a coordenação e direção da escola até as famílias.



Figura 9 - Registro da sala da turma 1402 na Feira de Ciências (2018).

Ao fim do ano letivo, foi realizada uma reunião entre as bolsistas, a coordenadora do grupo e a equipe da escola, onde entre outros assuntos, foi feita uma avaliação coletiva do projeto. Nesse sentido, foi abordada a questão formativa do projeto, principalmente pela possibilidade de trocas que ocorrem entre as professoras e as bolsistas, tanto nos espaços de planejamento quanto no cotidiano das turmas acompanhadas. Como foi o segundo ano de atuação do grupo na escola, pudemos observar uma parceria mais consolidada e uma maior aproximação entre os envolvidos, a coordenadora ainda destacou o fato de terem sido construídas relações horizontais como ponto positivo desta parceria. Encerramos o ano transbordando de afeto e de planos para o próximo ano.

A atuação na escola trouxe importantes contribuições para que eu pudesse refletir sobre o processo de formação docente (de forma geral e o meu processo particular) e principalmente sobre o cotidiano escolar, pois pude *mergulhar com todos os sentidos* (ALVES, 2008) no dia a dia daquela escola. Percebendo, a partir desse mergulho, que prática

e teoria são “instâncias complementares e indissociáveis do *fazerpensar* dos sujeitos das escolas e que se interpenetram permanentemente” (OLIVEIRA, 2012, p. 7-8). Além disso, esse mergulho em uma escola no momento inicial da minha formação docente, possibilitou que eu exercitasse a compreensão de que não existe a contradição entre educadores e educandos, pois conforme Freire (2017), somos todos, simultaneamente, educadores e educandos: “O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.” (FREIRE, 2021, p.56).



Figura 10 - Registro da reunião realizada na Escola Municipal Leitão da Cunha entre a equipe da escola e bolsistas e a coordenadora do ConPAS (2018).

Nessa última reunião, também foi iniciado o planejamento para as atividades futuras e havia ficado combinado que eu voltaria a acompanhar a turma de 5º no ano seguinte ano. Mas, a vida não acontece sempre de acordo com o que planejamos. Estava caminhando para o 9º período da graduação, e chegou o momento em que precisei reorganizar minhas tarefas para dar conta de escrever a monografia e me formar. Por isso, no início de 2019, deixei o grupo para atuar como monitora de uma disciplina na graduação, assim consegui manter uma bolsa e ficar mais próxima do tema da minha monografia, que se dedicou ao ensino de História. Mas a experiência com o grupo foi de grande importância para minha formação, inclusive nesse momento em que me afastei, pois no meu trabalho de conclusão, que envolvia a experiência de um professor da Educação Básica, não abri mão de diversas aprendizagens que construí com o ConPAS. Como por exemplo, a noção de que o cotidiano escolar é local de produção de conhecimentos (ALVES, 2008), e o reconhecimento da importância de uma relação horizontal e dialógica no processo de *ensinoaprendizagem* comprometido com uma

prática que busca romper com o modelo hegemônico pautado na educação bancária (FREIRE, 2017).

Ao contrário do que planejei, não consegui finalizar a monografia em 1 ano. Iniciei o ano de 2020 com muita coisa para fazer ainda, quando nos deparamos com uma crise global que deixou a todos aflitos. Em março daquele ano foi decretada a pandemia da Covid-19 e nossas rotinas foram abruptamente modificadas, fomos forçados ao isolamento social para evitar a propagação da doença, dentro das possibilidades de cada, e a conviver com o medo pelos nossos que não puderam permanecer em casa ainda nos momentos de pico da doença. Com isso, levei mais alguns meses para conseguir me organizar emocionalmente e não parar minhas atividades, mesmo que isolada no meio do mato (passei toda a pandemia no sítio dos meus avós no interior de Teresópolis, e por estar com eles que eram grupo de risco pela idade e por doenças crônicas fiquei mais de um ano saindo apenas para ir ao mercado e farmácia).

Mas apesar de todos os contratempos consegui, ao final do primeiro semestre de 2021 colar grau na graduação. Pouco antes disso, quando já havia terminado a monografia, vi na página de uma rede social do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ) que estava aberta a seleção para o mestrado, e como estava sem perspectiva ainda para o fim da pandemia e sem perspectiva para o mercado de trabalho na minha área de formação resolvi tentar ingressar no mestrado e não me afastar da Educação. Faltando cerca de 20 dias para o fim das inscrições corri para escrever um pré projeto, que a princípio pensava uma pesquisa sobre formação de professores de História, e desde o início queria ser orientada pela professora Graça, por toda trajetória de parceria que tivemos no tempo em que estive no ConPAS. Consegui, ingressei no mestrado no segundo semestre de 2021, mas ao longo dos primeiros meses do curso minha pesquisa foi se modificando até chegar onde está, uma pesquisa sobre e com o ConPAS.

Ao iniciar as aulas do mestrado, retornei também para as reuniões do ConPAS, nesse momento ainda no modelo virtual devido às restrições da pandemia. O retorno para o grupo nesse momento foi super importante, pois as dificuldades que enfrentei para conseguir concluir a graduação, as incertezas do período pandêmico haviam abalado bastante meu emocional e poder estar novamente em um grupo onde me sentia acolhida, sentia (e sinto) minhas ideias valorizadas e principalmente, possibilita uma rica troca com colegas que acreditam e defendem os mesmos ideais *políticoepistemológicos*. Ao longo do segundo semestre de 2021 e durante o ano de 2022 pude participar das reuniões online do grupo, apresentar minha pesquisa em eventos acadêmicos também no formato online. Mas infelizmente, iniciado o ano de 2023, apesar de manter o vínculo com a professora Graça,

estou mais afastada do grupo por conta das demandas do meu trabalho atual (que não é em uma escola). O que tem me gerado certa angústia, pois estou desenvolvendo uma pesquisa com colegas do grupo, me debruçando sobre narrativas de experiências com o grupo, mas estou de certa forma afastada do cotidiano atual do grupo. No entanto, como em outros momentos da minha trajetória de *vidaformação*, mesmo quando as coisas parecem estar fora do lugar podem se ajustar. E mesmo afastada presencialmente, consegui estabelecer uma conversa com colegas do grupo pelas cartas, e tentei participar, sempre que possível, quando os encontros por algum motivo aconteciam de maneira remota.

Bem, reviver essas memórias foi ao mesmo tempo nostálgico e prazeroso, pude mais uma vez perceber a importância e as contribuições que minha participação no ConPAS tiveram para minha formação docente. Como o entendimento de que o conhecimento é tecido em redes (ALVES, 2008), onde os fios de nossas experiências *singulares* se entrelaçam com os fios de outros sujeitos em um movimento de formação que é contínuo (REIS, 2014). Esse entendimento é pautado na perspectiva da ecologia dos saberes (SANTOS, 2002), que compreende que não existem hierarquias entre os diversos saberes que são tecidos em diversos *espaçotempos*. Encerro por aqui esta carta, mas sigo nessa relação de *afetoaprendizagem* com esse grupo que marcou e segue marcando minha trajetória.

Abraços, com carinho,

Isadora Azevedo

Carta 8 - Formação de professores

Teresópolis, 12 de agosto de 2023.

Olá, escrevo esta carta esperando encontrá-los bem. Aqui, abordarei questões relativas à formação de professores, passando pelo cenário das políticas públicas voltadas para a formação no Brasil, e retomarei alguns pontos apresentados na carta anterior para pensar a formação docente a partir dos referenciais políticos-teóricos-epistemológicos que embasam esta dissertação.

Bom, inicio esta conversa trazendo o apontamento feito por Reis (2014) sobre um entendimento essencial para pensarmos sobre as políticas públicas voltadas para a formação docente: “Nesses documentos encontramos diversas concepções de educação com prevalência daquelas que expressam os grupos politicamente hegemônicos, mas onde são perceptíveis muitos dos embates travados durante as suas formulações.” (p. 41). Nesse sentido, percebe-se que as políticas oficiais de formação de professores costumam acompanhar as políticas voltadas para a Educação Básica, e ambas estão estritamente relacionadas com o contexto social e político no qual são formuladas.

Diante disso, trago um breve panorama histórico das políticas públicas oficiais brasileiras, estabelecendo como marco para iniciar essa abordagem a promulgação da Constituição Federal de 1988, que marca o fim do período de 21 anos da Ditadura Militar e a redemocratização do país. Nesse contexto, a Constituição “traz princípios e garantias para a docência, como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.” (CAMPOS, 2021, p.59).

Em 1996 é publicada a Lei 9394/94⁶, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em consonância com a Constituição Federal, garante a liberdade de ensino, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. E traz também alguns fundamentos para a formação dos profissionais da educação, “contemplando as perspectivas científicas e sociais de suas competências de trabalho” (Ibidem, p.60). Ainda define que a União seria a responsável pela elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). Um de seus objetivos era que, dentro de dez anos, todos os professores da Educação Básica tivessem formação superior, meta essa que não foi atingida.

⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Apesar de não ter sido atingida, essa meta da LDBEN, coloca para o país a necessidade de formar professores em nível superior, o que não era tarefa simples e envolvia investimentos financeiros. Além disso, a LDBEN estabelece também que cabe à União, Estados e Municípios a promoção de formação continuada e capacitação dos profissionais da educação. E ainda, apresenta dispositivos com foco na valorização desses profissionais, como piso salarial, garantia de períodos para dedicação aos estudos, planejamento e avaliação, plano de carreira, entre outros.

Assim, ainda em 1996, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que entrou em vigor em 1998, com a duração prevista de 10 anos e destinava-se à remuneração de professores e manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental. Expirado em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB.

O Plano Nacional de Educação (PNE)⁷ foi aprovado em 2001, com validade até 2010, e a principal crítica a este documento é o fato de omitir a responsabilidade da União no que diz respeito à formação docente (CAMPOS, 2021). No ano seguinte, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que tinham como princípio para a formação docente a articulação teórico-prática,

na qual os conteúdos deveriam funcionar como meio e suporte para a constituição das competências e a exigência de que o estágio curricular supervisionado fosse realizado a partir do início da segunda metade do curso, o que tinha como objetivo superar a lógica do “3+1”, na qual os três primeiros anos do curso de licenciatura e pedagogia eram destinados ao estudo das disciplinas específicas de cada área e o último ano para a formação didática” (Ibidem, p.61)

Entretanto, isso não representou uma efetiva alteração na dicotomia teoria/prática nos currículos voltados para a formação docente. Afirmo isto a partir da minha experiência no curso de licenciatura em História, que durante o período em que fui aluna, entre 2015 e 2021, ainda era orientado pela lógica do “3+1”, onde a grade de curricular obrigatória⁸ era dividida entre mais de 20 disciplinas voltadas para a historiografia e apenas 9 disciplinas pedagógicas (contando com a Prática de Ensino, que acompanha o estágio obrigatório). Sendo que destas, apenas duas articulavam teoria e prática: Didática especial de História e Prática de ensino I e II, com duração de um semestre cada. Além disso, essa articulação aconteceu apenas a partir

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

⁸ A extensão é uma atividade que pode possibilitar essa articulação entre teoria e prática, não era obrigatória para a formação, por exemplo. E até por isso, sua oferta de vagas não é a mesma das disciplinas.

dos esforços isolados de professores, ao longo da minha graduação, experimentei isso apenas em duas das disciplinas “teóricas”.

Voltando às políticas públicas voltadas para a formação docente, uma das principais estratégias foi a publicação de Planos Nacionais de Educação (PNEs), nos moldes do primeiro de 2001, formulados a partir de metas. Para cumprir essas metas foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 2007. Nesse cenário, a formação de professores para a Educação Básica ficou a cargo do Ministério da Educação (MEC), que passou a investir não só na formação inicial, mas também na continuada e na valorização da docência (CAMPOS, 2021). Atualmente, estamos chegando ao fim do PNE (2014-2024)⁹, que em suas metas voltadas para a formação docente estabelece que todos os docentes da Educação Básica possuam licenciatura em nível superior na área de sua atuação, além disso traz objetivos que incentivam a formação continuada, e outros dedicados à valorização dos profissionais do magistério, por meio do plano de carreira e do estabelecimento do piso salarial.

No entanto, o estabelecimento dessas metas não foi acompanhado de mudanças concretas para boa parte dos profissionais da Educação Básica, conforme aponta Campos (2021):

O levantamento realizado pela Diretoria de valorização dos Profissionais da Educação (Divape/Sase/MEC), entre os meses de março a abril de 2015, com 26 estados da Federação e o Distrito Federal, demonstra que 33,3% não pagam o valor do PSPN (BRASIL, 2015.p.304). Outro aspecto relevante deste levantamento é com relação ao cumprimento da composição da carga horária, em que 40,7% dos docentes não têm a sua jornada de trabalho composta conforme consta no §4º do art. 2º da Lei n 11.738/2008: máximo de $\frac{2}{3}$ da carga horária destinados ao desempenho das atividades de interação com os educandos e $\frac{1}{3}$ destinado às atividades de planejamento e formação. (p.63)

Em 2015, foi aprovada uma nova Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que acarretou na criação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Tais Diretrizes levaram a movimentos de reformulações e discussões nos cursos de formação docente, que buscavam articular de forma mais orgânica e consistente os campos da formação docente e da Educação Básica, em um esforço para garantir uma “organicidade na política de formação de professores, articulando a universidade, incluindo a pós-graduação, e a escola básica, entendendo a última também como espaço formativo.” (CAMPOS, 2021, p. 64). Além disso, as Diretrizes buscam também superar o modelo “3+1”, ao distribuir a prática ao longo de todo o processo formativo. Esse movimento, conforme pode-se depreender do pequeno relato

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

que trouxe mais acima a respeito da minha experiência na graduação em licenciatura em História, não representou mudanças efetivas e rápidas nos cursos de formação docente, a superação da dicotomia e da hierarquização entre teoria e prática, apesar dos avanços, ainda representa um desafio a ser superado. Pois como afirma Campos (2021) a respeito do desejo de mudança da realidade que as políticas públicas carregam, e que no entanto, não se refletem na transposição das normas para a realidade, porque “os ordenamentos legais pensados para a formação docente não chegam em um terreno vazio, mas sim em *espaçostempos* onde já estão sendo construídas práticas e conhecimentos.” (p.67).

Logo após a implementação do PNE (2014-2024), o contexto sócio-político do país é abalado pelo golpe de 2016 que levou ao impeachment da primeira mulher a ocupar o cargo de presidente, Dilma Rousseff. Todo esse processo se fez sentir em medidas adotadas pelo governo golpista que acarretaram em retrocessos, tendo em vista que foram tomadas de forma centralizada e de cima para baixo, sem participação ampla da sociedade civil, além de estarem “permeadas por concepções privatistas, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas entidades e instituições do campo educacional comprometidas com a educação pública de qualidade socialmente referenciada” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p.38).

É justamente nesse contexto que foi estabelecida uma Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que diferente da abordagem das políticas e ações adotadas até então, ao consolidar “uma direção crescente de determinações obrigatórias do que deve ser feito por docentes e discentes e que contraria o que vinha sendo buscado aglutinar em momento anterior” (ALVES, 2018, p. 47) Nesse compasso, foi promulgada em 2019 a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Diante disso, ao observarmos o percurso das políticas públicas voltadas para a formação docente podemos perceber, conforme exposto por Campos (2021), como

uma política pública de formação docente reflete processos histórico-sociais, reflexões educacionais, embates entre concepções do que é a escola e como ela pode contribuir para a sociedade, traduzindo um território de disputa em que estão em jogo tensas relações de poder. Isso porque a formação de professores é percebida como uma área estratégica para alcançarmos mudanças, visto que formar professores significa formar sujeitos que têm responsabilidade de educar gerações futuras. Podemos notar no percurso das políticas públicas oficiais para a formação docente sucessivas mudanças na expectativa de solucionar os problemas enfrentados pela educação escolar brasileira, ou seja, entendendo que a formação docente integra uma luta maior por uma educação de qualidade. Vínhamos avançando nessas lutas e debates coletivos que, com o golpe de 2016, foram desconsiderados buscando impor uma política pública oficial educacional e de formação de professores (p.66).

Compreendemos, com isso, que as políticas públicas oficiais para a formação docente englobam questões muito mais amplas e complexas do que a listagem de metas a serem

cumpridas. As metas e objetivos estabelecidos por esses documentos vão de encontro com projetos de mudança (ou manutenção) do contexto social, caminhando dessa forma, lado a lado com os projetos e políticas voltadas para a Educação Básica e acompanhando os avanços e retrocessos nos debates em torno da Educação. Conforme aponta Reis (2014), as políticas voltadas para a formação docente em nosso país acompanham a hegemonia da sociedade de mercado e são resultado de “opções políticas e epistemológicas com prevalência do pensamento neoliberal, individualista, pragmático e utilitarista” (Ibidem, p.42). Ou seja, são formuladas para manter uma relação de subordinação do sistema educativo ao mercado. Sendo caracterizadas “por um conjunto de ideias que fazem apelo à eficiência, à eficácia, à excelência e à ‘qualidade’” (Ibidem, p.42).

Assim, podemos observar também, que o incentivo para a formação contínua está relacionado com a “crença de que a melhoria na qualidade da educação se dá via melhoria da qualificação do professor” (Ibidem, p. 48). Ao longo dos últimos anos, observamos uma busca cada vez maior pela garantia da formação dos professores em nível superior, que é acompanhada pelas concepções de professor-reflexivo e professor-pesquisador (NÓVOA, 2017). Assim, tem-se a ampliação da produção científica de professores, aproximando estes do espaço acadêmico. Porém, como destaca Nóvoa (2017), esse movimento ocasionou

um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores. (p. 1108-1109)

Sem deixar de reconhecer que as universidades têm papel fundamental no processo de formação docente, percebe-se que é necessário empenhar esforços para transformar o que foi produzido até o momento presente no campo da formação docente (NÓVOA, 2017), buscando dessa forma, tecer um *espaçotempo* de diálogo entre escola e universidade. Entendo com Alves (2015), que “a formação do professor não se dá exclusivamente no âmbito da formação acadêmica.” (p. 65), mas sim em múltiplas esferas: acadêmica, ação política do Estado, prática pedagógica cotidiana, prática política coletiva e das pesquisas em educação. Assim, compreende-se que a formação docente acontece nas articulações dessas esferas, tecida por uma verdadeira “rede de relações” (Ibidem, p. 66). Essa rede é marcada por “tensões e significados, ou seja, as partes não dão conta do todo, superando a ideia linear, sucessiva e hierárquica do conhecimento.” (CAMPOS, 2021, p. 57).

A partir disso, podemos retomar alguns pontos levantados na carta anterior, entendendo que é necessário uma relação mais ecológica entre os saberes que emergem de

diferentes esferas para a tessitura de uma formação docente que assume o compromisso de romper com as hierarquias e dicotomias existentes até então e com isso, contribuir para a superação das lógicas da racionalidade ocidental moderna.

Para isso, é importante ter em mente que uma formação docente pautada no diálogo permanente entre prática e teoria é fundamental, pois a

prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.21)

Nesse movimento, a ideia de que a formação acontece de forma linear, partindo da teoria para depois ser aplicada à prática, vai dando espaço para a compreensão de que “a tessitura de conhecimentos se dá a partir das conexões realizadas entre as áreas, os sujeitos, contextos, saberes, nos múltiplos contatos entre eles, como em uma rede, na qual não há um só trajeto possível mas inúmeras possibilidades de conexões.” (CAMPOS, 2022, p.200).

Compreendo com Reis (2014) que a formação docente se inicia antes mesmo do ingresso ao curso de licenciatura, pois já vamos aprendendo o que é ser professor a partir das inúmeras aulas que assistimos ao longo da nossa vida estudantil. E não termina quando nos formamos, “pois continuamos a aprender a sermos professores em todos os contatos que temos com a escola.” (CAMPOS, 2022, p. 203). Por isso Reis (2014), denomina como formação contínua esse processo de “embates que se tece coletivamente e cotidianamente” (p.16). Assim, conforme afirma Campos (2021), “podemos entender a formação docente e a produção dos saberes próprios da docência como um processo, sempre inacabado, onde se imbricam aspectos individuais e coletivos, sempre contextualmente situados” (p.58).

Ao reconhecermos a prática como ponto de partida para a reflexão e para a tessitura de conhecimentos, rompemos com a noção dicotômica de que o professor é formado na universidade e apenas aplica o conhecimento adquirido em sala de aula. Assim, assumimos os cotidianos como lugar onde *praticantespensantes* produzem conhecimentos (CAMPOS, 2021). Pois os fazeres cotidianos “formam um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção de teoria” levando ao entendimento de que a teoria não está fora, antecede ou sobrepõe-se à prática, o que há é uma unidade *prácticateoriaprática*” (ALVES, 2010, p. 52)

Partindo dessa compreensão, Campos (2021) destaca que tanto a aprendizagem como a desaprendizagem são produção de conhecimento, uma vez que “o conhecimento não é transmitido verticalmente de um sujeito que ensina para outro que aprende, visto que o outro

tece com e a partir de suas redes já existentes, configurando um novo saber, modificando-o.” (p.57). E destaca também que o entendimento da tessitura de conhecimento em rede possibilita a compreensão do seu caráter coletivo, “pois se todo conhecimento é tecido por meio das diferentes inserções e interações do sujeito com o mundo, qualquer saber é produzido coletivamente. (OLIVEIRA, 2012, p. 47)

A partir do que foi discutido nesta carta, em consonância com as ideias das autoras aqui mobilizadas para pensar sobre a formação docente, assumo que essa ocorre permanentemente, através de uma rede de conhecimentos *singularsocial* (REIS, 2022), que é tecida cotidianamente. Sem deixar de reconhecer que essa formação precisa ser garantida por políticas oficiais (GARCIA, 2015, apud CAMPOS, 2021), assumo a necessidade de compreender as articulações entre as diferentes esferas que compõem o processo de formação docente, para superar as limitações do modelo de formação hegemônico.

Buscando caminhar nesse sentido, me propus neste trabalho a *mergulhar* (ALVES, 2008), na experiência de formação docente tecida no grupo de pesquisa e extensão Conversas entre professores: Alteridades e Singularidades, que se dedica a pensar a formação contínua, articulando *prácticateoriaprática* tanto no contexto acadêmico quanto no contexto escolar. Assim, os convido à leitura da próxima carta, onde trago a conversa que foi tecida com as colegas do grupo.

Com carinho,

Isadora

Carta 9 - As Cartas trocadas - conversa sobre experiências de formação *nodocom* o ConPAS

Teresópolis, 01 de julho de 2023.

“ A experiência é sempre muito maior que a explicação.”

(OSTETTO, 2019)

Olá, mais uma vez escrevo esperando encontrá-los bem.

Essa carta é, na verdade, uma introdução e um convite para que os leitores deste trabalho possam participar também da conversa que teçi com as colegas do grupo ConPAS, diferente das demais cartas deste trabalho, esta apresenta aos leitores as cartas trocadas. Inicialmente, gostaria de deixar marcado algumas escolhas fiz para trazer as cartas aqui: as cartas estão presentes aqui em sua íntegra com sua escrita original, no corpo desta dissertação e não em anexo ao fim, uma vez que a escolha por estabelecer essa conversa por escrito se deu, dentre outros motivos, pela facilidade que esse gênero textual tem para trazer as narrativas compartilhadas por inteiro, garantindo que o leitor possa realmente acompanhar a conversa. Além disso, trazê-las dessa forma está relacionada com o compromisso ético, epistemológico e político de reconhecer e valorizar a autoria dos colegas que narram suas experiências, como forma de enfatizar o saber que emerge dessas narrativas. Outra escolha que considero importante frisar aqui, é que neste momento, não faço uma análise da conversa estabelecida, em concordância com a frase de Ostetto (2019) que trago em epígrafe. Na carta 10 porém, destaco as pistas que estas conversas apresentam para pensar a formação docente na perspectiva da ecologia de saberes (SANTOS, 2002).

As cartas foram trocadas virtualmente, pois foi a forma mais prática para estabelecer o contato, algumas por e-mail e outras por aplicativo de mensagem. Enviei as primeiras cartas convidando colegas em meados de 2022, de início não tive o tanto de respostas que gostaria, algumas até demonstraram interesse em participar, mas nem todas tiveram o tempo hábil para responder, afinal a vida é corrida e estamos sempre rodeados de compromissos e responsabilidades. Como é possível observar, ao convidar as colegas não estabeleci nenhum prazo para resposta, então as cartas foram sendo trocadas de acordo com a disponibilidade de cada uma, às vezes dentro de algumas semanas e outras depois de meses. Faço agora uma breve apresentação das colegas que contribuíram para a tessitura desta pesquisa. Sem sua

generosidade em narrar suas experiências *nodocom* o ConPAS esse trabalho não seria possível, por isso, reconheço-as também como autoras nesta dissertação.

A primeira conversa foi estabelecida com a Leila, que foi bolsista de extensão na Escola Municipal Leitão da Cunha no mesmo período que eu, em 2017, período em que ela cursava Pedagogia na UFRJ. Na escola acompanhou a turma da Educação Infantil. A segunda conversa é com a Camila, que foi bolsista no ConPAS em 2020 e 2021 enquanto cursava Artes Visuais - gravura na UFRJ, participando da frente de atuação audiovisual no grupo, como bolsista de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC). Em seguida, trago a conversa com a Karina, estudante de Pedagogia, que iniciou sua atuação no grupo como extensionista, também na Escola Municipal Leitão da Cunha, em 2021, e desde 2022 atua como bolsista de Iniciação Científica, ainda na escola, e vêm tecendo uma pesquisa sobre narrativas infantis e os currículos cotidianos. Em seguida, vem a conversa com Guilherme¹⁰, estudante de Artes Visuais - gravura/UFRJ, que desde 2022 atua como bolsista de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC). A carta que inicia esta conversa, não foi remetida a mim, mas foi uma das atividades relacionadas ao grupo no final do ano de 2022 e encaminhada à Graça, nossa orientadora, que depois de lê-la compartilhou comigo e sugeriu que convidasse também o Guilherme para compartilhar sua experiência neste trabalho. A última conversa apresentada é com a Ana Márcia, estudante do curso de Pedagogia/UFRJ, que iniciou a atuação no ConPAS este ano, 2023, como extensionista na Escola Leitão da Cunha, onde vem acompanhando a turma do 3º ano. Ana chegou na conversa por meio de uma carta convite geral que encaminhei para minha orientadora, e ela remeteu a outros bolsistas. Em seguida iniciamos contato por whatsapp e trocamos as demais cartas.

Bem, feitas as apresentações iniciais, deixo-os com as cartas que foram trocadas e que dão sentido a esta pesquisa. Aproveitem!

Com afeto,

Isadora

¹⁰ Refiro-me às participantes deste trabalho desde o início da escrita no feminino, pois somos majoritariamente mulheres, mesmo com a entrada do Guilherme, optei por manter a escrita no feminino.

Cartas trocadas com a Leila

Rio de Janeiro, 08 de julho de 2022.

Oi Leila, tudo bem?

Nos falamos há um tempo atrás, e como você sabe estou fazendo o mestrado no PPGE/UFRJ com a orientação da Graça. Depois que nos falamos meu projeto de pesquisa mudou um pouco, decidi pesquisar sobre o ConPAS, mais especificamente sobre a experiência da extensão, da atuação na escola acompanhando as turmas e tal.

E como não vivi essa experiência sozinha, estou entrando em contato para convidar você e as outras bolsistas que também iam para a Leitão da Cunha para conversar sobre essa experiência e seus impactos na nossa formação docente.

Minha ideia é que a gente vá construindo esse diálogo por cartas, então se você topa participar da pesquisa, já pode responder com uma carta. E espero muito que aceite, qualquer questão ou dúvida pode me mandar mensagem no whatsapp também. Aguardo sua resposta.

Beijos, com carinho

Isadora

Querida Isadora

Era uma estudante do curso de pedagogia e precisava fazer horas de extensão. Fiz a seleção para bolsista do ConPAS, Conversas com professores, Alteridades e singularidades, no Colégio de Aplicação da UFRJ. Por essa extensão, fomos para a Escola Leitão da Cunha, uma escola Municipal do primeiro segmento do ensino fundamental.

Fiquei na turma da educação infantil. Era maravilhoso! A professora regente era a Maria Luísa. A nossa função como aluna da UFRJ e bolsista do projeto era de observação e participação nas atividades com os alunos. Íamos uma vez por semana na escola municipal. O meu horário era das 13:00 às 17:00. Todas as sextas nos reuníamos no CAp, Colégio de Aplicação. Sempre tinha a leitura prévia de um texto, para discutirmos na reunião com a coordenadora e professoras do projeto de extensão. Essas leituras e discussões me ajudaram muito na minha formação enquanto estudava no curso de pedagogia e como futura professora.

Bj

18 de julho de 2022

Rio de Janeiro, 25 de julho de 2022.

Olá Leila, como vai?

Estou muito feliz que você tenha topado compartilhar comigo sua experiência como bolsista de pesquisa e extensão, tornando possível que eu construa minha pesquisa. Na sua resposta à minha primeira carta você comenta que na escola a atuação era por meio da observação e participação, se você puder falar um pouco mais sobre como foi essa participação...lembro que nas turmas que atuei planejei e desenvolvi algumas atividades e projetos com as professoras regentes. Como foi com você?

Além disso, sinta-se à vontade para contar um pouco mais de como era o cotidiano na escola, o que mais te marcou... enfim sinta-se à vontade para narrar sua experiência.

Abraços com carinho,

Isadora

Querida Isadora,

No início o meu estágio era apenas observação, ficamos sentadas na sala observando a professora nas atividades com as crianças. Depois, comecei aos poucos ganhando a confiança tanto da professora, como das crianças e passei rapidamente a colaborar com a professora dentro da sala de aula. Distribuía as folhas das atividades, por exemplo: Fazíamos uma roda para contar histórias e em seguida as crianças faziam um desenho sobre a história lida. Eu ajudava contando histórias também e outras vezes distribuía o material, folha A4 e lápis de cera para a elaboração da atividade.

Teve festa junina na escola Leitão da Cunha e a professora me convidou para ajudar na barraca “ boca do palhaço “. As crianças adoram jogar bola na boca do palhaço e ganhavam uma prenda. Era uma alegria!

A sala da educação infantil era bem colorida. Com murais com as atividades das crianças. Todo mês era trabalhado um tema, com elas: como meio ambiente, reciclagem, cores, animais, identidade. E sempre com uma atividade feita pelas crianças, correspondente ao que era trabalhado em sala.

28 de julho de 2022

Rio de Janeiro, 09 de agosto de 2022.

Querida Leila, como vai?

Sua última carta me despertou muitas lembranças, principalmente quando você fala das cores da sala, dos murais com atividades. Nas turmas que eu acompanhei também era assim, mas lembro que por toda a escola as cores se espalhavam, deixando tudo cheio de alegria. Me despertou lembranças também ao falar da festa junina, participei de uma e fiquei encantada, a escola toda era uma alegria só, lembro das famílias muito presentes, das danças. Inclusive, você chegou a acompanhar os ensaios para a festa junina? Na turma que fiquei lembro das crianças super animadas e ansiosas pro dia do ensaio, eram raros os alunos que não se interessavam por participar daquela brincadeira (que era séria!). Outro momento que amei participar foi a feira de ciências, quando fui dar uma volta pelas salas para ver os trabalhos de todas as turmas lembro de ter te encontrado na sala da Educação Infantil com trabalhos lindíssimos das crianças, de um expositor com borboletas e outros insetos...tenho até hoje as fotos guardadas de tão encantada que fiquei.

E com tantas lembranças estou refletindo no tanto que a gente pôde vivenciar a escola durante o período que acompanhamos as turmas, não é mesmo? Eu que vinha de um curso de licenciatura de História, onde estudamos para atuar no Fundamental 2 e no Ensino Médio, me encantei com a alegria dos pequenos. Uma experiência que foi muito além de planejar projetos conjuntos com as professoras ou auxiliar nas atividades em sala de aula. Com um tempo as crianças criaram vínculos com a gente, pudemos contribuir em diversas atividades da escola para além das turmas que acompanhamos. Foi um aprendizado que não teria se não tivesse entrado pro ConPAS, essa vivência da rotina da escola me ensinou demais sobre como nosso trabalho enquanto professoras vai muito além de planejar atividades e “passar” conteúdos para os alunos. Estou adorando poder relembrar esses momentos conversando contigo, aguardo sua próxima carta.

Beijinhos,
Isadora

Querida Isadora

Realmente, foi um momento único esse tempo que passamos na escola. Você lembrou muito bem da feira de Ciências!

Particpei também da feira de ciências com os alunos do primeiro ano. Nós falamos sobre os Dinossauros! Eles amaram, fizemos até um vulcão. Fizemos fósseis com argila e folhas que achamos no pátio da escola que caíam das árvores! Esses momentos vividos na escola fizeram parte da minha formação enquanto estudante do curso de pedagogia e o aprendizado foi para além dos muros da escola.

Todos esses momentos: feira de ciências, festa junina, “ feijão da Leitão”, ficarão para sempre em nossos corações!

Tudo isso contribuiu para nossa formação, pois trabalhamos juntos, vivenciamos juntos, todos nós, futuros professores, professores e alunos.

Também estou gostando muito de trocar essas lindas lembranças sobre nosso aprendizado com você.

Bjs

Leila Moraes

10 de agosto de 2022

Rio de Janeiro, 20 de setembro de 2022.

Querida Leila,

Primeiramente, peço desculpas pela demora em responder sua última carta, é que a vida anda muito corrida. Bom, mas voltando a nossa conversa, em sua última carta você fala de como a experiência na escola contribuiu para a formação, uma formação em redes, onde juntas nós licenciandas, as professoras e os alunos da escola estávamos de alguma maneira nos formando.

E pra mim, esse foi um dos aspectos mais importantes e mais impactantes da experiência enquanto bolsista de extensão no ConPAS. Pude, ainda no período da graduação, vivenciar o dia a dia de uma sala de aula, observar as relações se tecendo no cotidiano da escola, entender na prática que o currículo é tecido cotidianamente e envolve muito mais do que uma simples transmissão de conteúdos...enfim, foram muitos os aprendizados. Que só foram possíveis por causa das trocas e conversas nessa rede, que envolvia a nós licenciadas (naquela época), as professoras da escola, aos alunos e também às colegas e professora do grupo de pesquisa.

Acredito que foi um marco na minha formação, com tudo que vivenciei nesse período enquanto bolsista, fui cada vez mais me entendendo como professora em eterna formação.

*Abraços afetuosos,
Isadora*

Teresópolis, 25 de agosto de 2023.

Oi Leila, espero que esta carta te encontre bem!

Já faz um tempo desde a última vez que te escrevi, muita coisa aconteceu desde então. A conversa que tivemos a partir das cartas trocadas foi a primeira da dissertação. Acho que não comentei mas até então, apesar dos convites feitos ainda não tinha conseguido resposta, você foi a primeira a topor entrar na conversa que dá sentido à minha pesquisa. Por isso sou muito grata por sua generosidade em compartilhar comigo as memórias e aprendizagens tecidos no período em que atuou como bolsista de extensão no ConPAS.

Com esta pesquisa, pude aprofundar o entendimento de que a formação docente acontece em redes de forma contínua, em diversos espaçostempos, a partir das experiências vivenciadas e compartilhadas pela narrativa. Esse entendimento foi semeado em mim a partir da experiência que vivenciei como bolsista no ConPAS. Essa experiência foi muito importante e única para mim, mas foi atravessada pela sua, pela das outras colegas do grupos, dos alunos e professoras da escola. E como você aceitou dividir suas reflexões sobre essa experiência comigo, considero que você é também autora deste trabalho.

Por isso, além de escrever para te agradecer, escrevo também para te convidar para a defesa da dissertação que está agendada para o dia 15 de setembro, às 14 horas no CAP da UFRJ, é muito importante para mim contar com a participação das colegas nesse momento. Estou na reta final, fazendo os últimos ajustes no texto e logo logo vou compartilhá-lo contigo, para que possa ver o que brotou da nossa (e de outras) conversas.

Mais uma vez, gostaria de deixar registrado meus agradecimentos.

*Com carinho,
Isadora*

Cartas trocadas com a Camila

Rio de Janeiro, 09 de novembro de 2022

Oi Camila, espero que esta carta te encontre bem.

Essa semana escrevi para outras colegas do ConPAS também e me dei conta que só conheci vocês virtualmente. Retornei para o grupo em 2021 quando por causa das restrições impostas pela pandemia nos encontrávamos apenas em reuniões on-line, e durante esse ano diversos imprevistos fizeram com que eu estivesse presente somente nos encontros remotos. Então, mesmo sabendo o nome de vocês, vendo o rostinho lá pelo zoom, sinto necessidade de me apresentar um pouco melhor aqui para começar.

Me chamo Isadora, tenho 25 anos, um filho de 11 anos, sou formada em licenciatura em História pela UFRJ e mestranda em Educação. Foi nesse contexto do mestrado que nos conhecemos, mas esse foi, na verdade, meu retorno para o ConPAS. Entre 2017 e 2018 fui bolsista de extensão e atuei acompanhando turmas de uma Escola Municipal, primeiro uma de 5º ano e depois do 4º ano.

Durante esse período, mergulhei no cotidiano dessas turmas, participava das aulas observando e auxiliando a professora sempre que preciso, além de desenvolver projetos e aulas que eram planejados coletivamente com a professora regente da turma. Foi uma experiência extremamente marcante e importante para minha formação docente, foi a primeira vez que estive em uma sala de aula não só como aluna, mas também como professora em formação. Foi a primeira vez que estudantes me chamaram de “tia”, além disso, como integrante do ConPAS pude vivenciar a pesquisa lado a lado da prática, percebendo o tanto de conhecimento que é tecido no cotidiano escolar e como é importante essa conversa entre escola e universidade para uma formação docente pautada na horizontalidade e no não desperdício de experiências (que tanto discutimos nos encontros do ConPAS).

Bem, quando retornei para o ConPAS em 2021, foi porque queria desenvolver minha pesquisa dialogando com os referenciais e a perspectiva que o grupo vem caminhando. A pesquisa se modificou ao longo do caminho, e venho buscando tecer uma conversa com bolsistas e ex-bolsistas do grupo, para refletir coletivamente sobre as contribuições que a atuação no grupo traz para nossa formação. Você vem atuando em projetos audiovisuais do grupo, como a série de vídeos “Histórias da docência”¹¹, onde professores compartilham narrativas de suas experiências cotidianas. Nesses movimentos fica evidente a potência da narrativa no processo de não desperdiçar experiências, desinvisibilizando os conhecimentos produzidos por professores e estudantes no dia a dia das escolas.

Então queria te convidar para participar da minha pesquisa, pedindo que responda esta carta narrando como foi essa experiência para você, imagino que ter contato com tantas narrativas docentes deve ter suscitado muitas reflexões e também ter contribuído de alguma forma para sua formação. Como minha atuação no grupo foi extremamente importante para minha formação, a ideia da minha pesquisa é alinhar a narrativa de experiência de outras bolsistas para refletir sobre a potência e as contribuições que a atuação no ConPAS pode ter na formação dos sujeitos que o compõem. Fico aguardando sua resposta.

Abraços, com afeto,
Isadora Azevedo

¹¹ Os vídeos estão disponíveis no canal do ConPAS no Youtube, que pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/@ConPAS/videos>

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2022

Cara Isadora,

Desde já peço desculpas pela demora em te responder. Acredita que só agora consegui realmente sentar e ler sua carta com calma? Tenho tido dias um pouco corridos... De todo modo, acho importante dizer que foi muito boa a sensação de ler uma carta novamente. Às vezes me sinto tão sugada pelo dia a dia que ter esse tempo retardado pela leitura de uma mensagem direcionada a mim - e não só pelo WhatsApp - foi uma maravilha! Quase pude sentir a sensação da folha em minhas mãos.

Bom, acho apropriado me apresentar também. Sou Camila e tenho 26 anos. Acabei de me formar pela UFRJ em Artes Visuais - Gravura (sim, esse curso existe) e atuo como designer. Minha trajetória no ConPAS se deu de maneira diferenciada da maioria das extensionistas, pois não venho de um curso de licenciatura. Quando entrei para a vaga de bolsista audiovisual, em março de 2020, eu sequer tinha uma noção muito específica do que era o projeto em si. Eu fui indicada para a vaga pelos antigos bolsistas e tive alguns encontros com a Graça para entender mais ou menos se fazia sentido eu estar ali.

Assim eu comecei - fazendo parte do grupo de estudos e realizando os projetos audiovisuais. Como entrei logo no início da pandemia essa experiência foi certamente diferente do que teria sido se estivéssemos juntos presencialmente. Todos os vídeos que realizei foram virtuais e essa experiência de conversa e das dinâmicas de produção e pós-produção foram feitas dessa maneira. Eu poderia continuar falando infinitamente sobre como produzir conteúdo audiovisual na pandemia foi um desafio, sobre as técnicas que nós utilizamos para deixar a conversa online mais confortável para as professoras participantes, sobre como contornar a imagem de baixa qualidade que tínhamos, mas acho que talvez me fizesse um pouco redundante e deixasse de fora um pouco dessa minha experiência subjetiva que foi a conversa.

Acho que posso dizer que o segundo elemento mais importante do meu caminho traçado com o ConPAS foi ter participado dos grupos de estudo, no que se relacionam às leituras e referências apresentadas. O primeiro, sem dúvida, foi a vivência de poder conversar com as professoras dentro e fora dele. Como alguém que só havia pisado na escola/universidade como aluna, entender a importância das narrativas docentes e a sua capacidade de produção de conhecimento - para além da ideia de mera reprodução - foi transformador e realmente mudou a maneira como eu vejo o mundo, assim como minha forma de pensar a escola e a educação em um país como o Brasil.

Cresci cercada daquelas pessoas que não atuavam na escola ou em qualquer área relativa à educação ou ao universo escolar e que diziam ter a “solução para os problemas de educação do país”. Aliás, isso foi uma coisa muito presente em mim durante o meu período de participação no grupo, perceber a existência dessa ideia comum que as pessoas têm de que tudo referente à escola é de domínio público e de que todos aparentemente têm uma dica útil para dar à professora (e que ela nunca deve ter tentado, claro).

Acho que, sobretudo, essa experiência me ensinou a valorizar a prática e a vivência como elementos importantes, assim como entender que aprendizado e formação são processos contínuos - que atravessam a todos, horizontalmente - e que não cessam quando formalmente ganhamos um diploma. Todos podemos aprender e estamos de fato aprendendo enquanto seguimos nesse exercício difícil que é viver, e ainda mais, viver em coletivo!

Espero não ter sido muito prolixa com esta carta e que ela te ajude.

*Te desejo o melhor,
Camila Garcia*

Rio de Janeiro, 07 de dezembro de 2022.

Olá Camila,

Gostaria de começar agradecendo pela sua carta, foi um prazer te conhecer um pouco melhor e sua trajetória no ConPAS. E confesso que fiquei muito feliz de saber que gostou de receber uma carta, estava apreensiva sobre como seria estabelecer essa conversa, se daria certo... mas parece que está funcionando, pois mesmo à distância as cartas têm permitido uma aproximação e conversas muito instigantes.

Lendo sua carta fiquei pensando em como deve ter sido desafiador (e estressante até) realizar os projetos audiovisuais no período da pandemia. Nos tornamos mais dependentes ainda da tecnologia que facilitou muitas coisas nesse período, mas ao mesmo tempo mostrou muitas limitações e imagino que você deva ter sentido isso. Adoraria saber mais sobre como foi a realização dos projetos nesse cenário inédito e desafiador imposto pela pandemia.

Além disso, fiquei instigada pelo fato de você ser de uma área que a princípio não tem uma relação tão direta com a formação, mas ter destacado dois pontos sobre seu caminho traçado no ConPAS que, pensando na minha experiência, também tiveram grande contribuição para minha formação, ainda que de formas diferentes. O primeiro diz respeito ao contato com as narrativas docentes que também foi durante minha trajetória no grupo, como falei na minha primeira carta no período em que fui bolsista. E assim como você destaca, foi transformador (re)conhecer a potência dos conhecimentos produzidos pelas docentes da Educação Básica, pois confesso que até ingressar na licenciatura, mesmo reconhecendo o potencial transformador, ainda acreditava na escola como espaço de reprodução de conteúdos.

O segundo ponto que você apresenta, diz respeito sobre as leituras e referências mobilizadas durante os encontros de estudo do grupo. Esse aspecto também foi muito marcante em minha trajetória, inclusive se hoje estou fazendo essa pesquisa de mestrado é inspirada nas leituras e discussões que experienciei com o grupo.

Disse que fiquei instigada, porque quando pensei em estabelecer essa troca de cartas estava pensando mais na formação de licenciandas. No entanto, sua carta ampliou meu horizonte, mostrando que as contribuições que podem vir da atuação no grupo são muito mais amplas e plurais do que estava supondo. Então venho te fazer uma provocação, para narrar algum (ou alguns, se quiser) episódio da sua trajetória no ConPAS que de alguma forma foram marcantes e contribuíram para os entendimentos que você apresentou.

Ah, e não se preocupe em ser prolixa, quanto mais detalhes, melhor!

*Com carinho,
Isadora*

Teresópolis, 25 de agosto de 2023.

Olá Camila, escrevo esperando encontrá-la bem!

Essa é uma carta agradecimento e também um convite. Te agradeço por ter aceitado meu primeiro convite e ter compartilhado comigo um pouco do que foi sua experiência no ConPAS, mesmo sem ter se prolongado, nossa conversa rendeu importantes reflexões para a tessitura da minha dissertação.

Entendo que os conhecimentos são tecidos de maneira coletiva a partir de nossas experiências. Como meu trabalho foi pensado a partir das lembranças individuais e coletivas de outras colegas que também foram bolsistas no grupo, entendo que não sou a única autora dessa dissertação, que conta com a sua e com outras narrativas.

Estou na reta final do mestrado, fazendo as últimas revisões no texto, pois em breve chega o dia da defesa. Aqui entra o convite, como sua narrativa também compõe essa pesquisa, considero muito importante sua presença no dia da defesa, que já está marcada para o dia 15 de setembro, às 14 horas no CAp da UFRJ. Em breve lhe envio o texto em sua versão final.

Espero te encontrar lá! Mais uma vez, muito obrigada!

*Com carinho,
Isadora*

Cartas trocadas com a Karina

Rio de Janeiro, 09 de novembro de 2022

Olá Karina, como você está? Espero que esta carta te encontre bem.

Nos conhecemos apenas virtualmente, mesmo tendo participado de vários encontros juntas e isso acaba sendo uma relação de pouca proximidade não é? Então vou me apresentar brevemente, para tentar uma aproximação maior do que a que tivemos até aqui nas reuniões do zoom. Me chamo Isadora, tenho 25 anos, um filho de 11 anos, sou formada em licenciatura em História pela UFRJ e mestranda em Educação também pela UFRJ. Foi nesse contexto do mestrado que nos conhecemos, mas esse foi na verdade, meu retorno para o ConPAS. Entre 2017 e 2018 fui bolsista de extensão e atuei acompanhando turmas de uma Escola Municipal, primeiro uma de 5º ano e depois do 4º ano.

Durante esse período, mergulhei no cotidiano dessas turmas, participava das aulas observando e auxiliando a professora sempre que preciso, além de desenvolver projetos e aulas que eram planejados coletivamente com a professora regente da turma. Foi uma experiência extremamente marcante e importante para minha formação docente e além disso, como integrante do ConPAS pude vivenciar a pesquisa lado a lado da prática, percebendo o tanto de conhecimento que é tecido no cotidiano escolar e como é importante essa conversa entre escola e universidade para uma formação docente pautada na horizontalidade e no não desperdício de experiências (que tanto discutimos nos encontros do ConPAS).

Bem, quando retornei para o ConPAS em 2021, foi porque queria desenvolver minha perspectiva dialogando com os referenciais e a perspectiva que o grupo vem caminhando. A pesquisa se modificou ao longo do caminho, e venho buscando tecer uma conversa com bolsistas e ex-bolsistas, para refletir coletivamente sobre as contribuições que a atuação no grupo traz para nossa formação.

Por isso estou te escrevendo, você está atuando na extensão na escola, assim como atuei durante a graduação e gostaria de conversar sobre como tem sido essa experiência para você. Como falei essa foi uma experiência muito importante para minha formação, foi quando pela primeira vez pensei “não sou mais só aluna, estou começando a ser também professora”, e também a primeira vez que estudantes me chamaram de “tia”. A atuação na extensão foi minha primeira experiência em sala de aula ocupando um lugar diferente, estava ali como alunaprofessora aprendendo a partir da vivência do cotidiano daquela escola e também ensinando, auxiliando as professoras em sala, planejando e desenvolvendo projetos. Acredito que da mesma forma que foi importante e marcante para mim deve estar sendo para você, então te convido a compartilhar um pouco dessa experiência em uma carta, contando como tem sido mergulhar no cotidiano da escola, as atividades que vem fazendo, sobre as trocas que vem tendo com a professora, com os alunos... Assim, juntando a narrativa de diferentes colegas pretendo tecer uma conversa que vai compor minha dissertação. aguardo sua resposta.

Abraços, com carinho,

Isadora Azevedo

Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2022

Olá Isadora, adorei a sua carta, convite aceito, espero que esteja bem!

Bom, primeiramente gostaria de te pedir desculpas pela demora em escrever esta carta para você. Mas a meu ver, é preciso ter um tempo sozinha e dedicado a escrever uma carta para alguém e o meu melhor momento é durante a noite. Confesso a ti que não tenho hábito de escrever cartas as pessoas, apesar de gostar e os poucos movimentos em que experienciei foram em nosso grupo de pesquisa ConPAS. Nos conhecemos apenas pelas janelas do zoom, devido a pandemia e a nossa rotina encharcada de afazeres herdados dela, o online, acabou se tornando mais conveniente nesse período da vida do nosso grupo de pesquisa. Ano que vem faremos presencialmente e será mais entusiasmante.

Bom, você me conhece, talvez conheça o meu projeto, mas não muito sobre mim então vou te contar uma breve trajetória que já percorri. Sou graduanda de Pedagogia da UFRJ, já estou em sei lá que período (hahaha heranças da pandemia), mas já estou no final, com poucas disciplinas para me formar. Em meu ensino médio fiz o Curso Normal e de lá para cá já tive algumas experiências como professora e estagiária em sala de aula no ensino fundamental I. Já estou no grupo do ConPAS há aproximadamente 1 ano, iniciei como extensionista na Escola Municipal Leitão da Cunha, agora como Bolsista PIBIC continuo atuando lá, realizando uma pesquisa sobre narrativas infantis e os currículos cotidianos. Muitas coisas teria a dizer sobre as contribuições, então vamos a primeira delas...

A minha entrada no grupo foi um retorno efetivo ao meu sonho acadêmico, em um período que a faculdade não parecia fazer mais muito sentido para mim. Sabe aquele momento que você tá na graduação, que parece que está sempre vendo a mesma coisa, da mesma forma? Eu já tinha sido pibidiana, representante estudantil, monitora bolsista e voluntária nos anos antes e, durante a pandemia, parecia que faltava algo, nada mais me chamava a atenção dentro da faculdade, não me sentia parte dela. Talvez fosse um sintoma da pandemia, aquela falta de contato, de conversas relacionadas à pesquisa e à educação que sempre eram tecidas nas filas do bandejão e nos bancos da PV¹² me faltavam, sabe? Enfim, no meio da minha graduação determinei que seria uma pesquisadora da área da educação, tinha fechado isso para a minha vida, mas veio a pandemia e parece que levou o sonho embora.

Estava buscando algo para me conectar de novo a esse sonho e desde que entrei no ConPAS está sendo todo dia um grande aprendizado. Primeiro o estudo de grupo, nunca tinha participado de um grupo de pesquisa, ainda mais com pessoas com outras formações e licenciaturas, já entrei apresentando texto (parecia aqueles trotes de faculdade), morria de vergonha, mas estava super contente de estar podendo estudar com várias mulheres e sobre cotidianos, que até aquele momento não estava fazendo muito sentido para mim. Aos poucos fui ficando mais tranquila, mas em todos os encontros sempre achava que tinha tanto a ouvir no lugar de falar que talvez esta tenha sido a minha marca no grupo até então. Foram tantas, as contribuições Isadora!

Contribuir com o trabalho de professoras no período da pandemia também foi muito significativo, me mostrou a luta da escola pública em meio ao caos que foram esses 2 anos, e logo depois poder fazer parte de um processo de retorno integral na escola no ano anterior foi muito marcante. Aqui deixo a primeira contribuição de um grupo de pesquisa na minha vida, o retorno de um sonho.

¹² PV é forma que comumente chamamos o campus Praia Vermelha da UFRJ, onde além de outros institutos e cursos, fica a Faculdade de Educação e o curso de Pedagogia.

Acredito que podemos conversar sobre tantas coisas por essas cartas, que talvez não valha a pena colocar todas em uma só, podemos começar assim: me conte uma situação muito forte que te marca até hoje como professora no período em que esteve como alunaprofessora no projeto e nós vamos enredando a nossa prosa. O que você acha?

*Um grande beijo,
Karina Maria*

Rio de Janeiro, 02 de dezembro de 2022

Olá Karina, espero que você esteja bem.

Quero começar te agradecendo por ter aceitado o convite e pela sua carta de resposta. Foi muito bom lê-la e poder te conhecer melhor e saber um pouco mais da sua trajetória de formação. Que boniteza ler você contando sobre sua entrada no ConPAS como retorno a um sonho, o de ser pesquisadora em educação. Me identifiquei com isso, quando entrei pro grupo também tive a sensação de estar caminhando em direção ao meu sonho, que era ser professora. Quando estava na graduação percebia uma separação muito grande entre teoria e prática, o curso de História ainda seguia modelo 3+1, a gente fazia as matérias do bacharel e depois complementava com as da licenciatura. No ConPAS tive a oportunidade de caminhar na direção contrária, além de me sentir mais próxima do meu sonho de ser professora, fui aprendendopraticando a ser também pesquisadora. E sem dúvidas isso foi fundamental para estar aqui hoje cursando o mestrado em educação.

Adorei a proposição no fim da carta para contar uma experiência minha também, é bem nesse sentido que quero caminhar, estabelecer uma troca mesmo. Mas confesso que tinha ficado apreensiva se daria certo, mas pra minha sorte parece que sim. Confesso que estava ansiosa pela sua carta, pois também fui bolsista de extensão na Leitão da Cunha, estive lá por dois anos, apreciei demais cada dia em que estive na escola e aprendi MUITO!

Então, decidi te contar um pouco como foi meu primeiro ano de atuação na escola, especialmente de como fui construindo uma relação e me aproximando dos estudantes. Comecei acompanhando uma turma de 5º ano no turno da tarde, lembro de como estava nervosa no primeiro dia em que cheguei na turma. Antes disso, já tínhamos feito um encontro entre as bolsistas do grupo que iriam para a escola, as professoras que nos receberiam e a coordenadora pedagógica. E nesse primeiro momento, tanto a professora quanto a coordenadora me alertaram que a turma que eu estava indo era “complicada” com alunos agitados e etc.

De fato, já no primeiro dia pude perceber que a turma era muito agitada, eles gostavam muito de conversar o tempo todo. Cheguei bem tímida, a professora me apresentou e disse que eu estaria com eles uma vez por semana a partir dali. No primeiro momento comecei com uma observação participativa, ia auxiliando a professora no que ela julgasse necessário. E assim, nas primeiras semanas, a pedido dela, fiquei auxiliando uma aluna que estava com dificuldades para acompanhar as aulas. No início ela estava bem tímida, quase não falava comigo, mas aos poucos, conforme ia perguntando sobre ela, buscando conhecê-la melhor fomos nos aproximando.

E chega a ser curioso, como o fato de ter me aproximado dessa aluna parece ter instigado nos outros estudantes uma vontade de se aproximar também. A cada semana eles iam se abrindo mais para aquela estranha que, uma vez por semana, estava ali. Na hora do recreio alguns me procuravam para saber mais de mim, o que eu tava estudando, o que estava fazendo na escola, porque escolhi ser professora, onde morava, se era casada...e assim de estranha fui me tornando parte do cotidiano daquela turma.

Depois iniciamos um projeto em que teria uma participação mais ativa, dando algumas aulas de história para eles. Como a professora já estava trabalhando a história do Brasil com eles, pediu para que ajudássemos nisso - falo no plural porque a mesma professora, na mesma série no turno da manhã, recebeu uma colega de grupo e de graduação. Assim, de maneira coletiva nós pensamos em um projeto sobre a história do período republicano, para isso demos aulas onde discutimos sobre cada fase desse período, ao final de cada aula os alunos recebiam um papel onde anotavam as considerações que

julgassem pertinentes sobre o tema. Essas anotações iam para uma linha do tempo que construímos e ficou no mural da sala para ir sendo preenchida por eles.



Além de ter sido uma experiência incrível, pois foi a primeira vez que estava “dando” aulas de história para uma turma, foi muito bacana como isso me aproximou ainda mais dos estudantes. Toda quarta, já na hora da entrada eles perguntavam se ia ter a minha aula, do que a gente ia falar, se ia ter atividade... e eles, mesmo agitados, eram super generosos, se esforçavam para estar atentos enquanto eu falava e faziam questão de deixar sua contribuição no fim da aula para nossa linha do tempo.

Ao longo desse projeto, se não me falha a memória, foram 5 aulas, percebi em um aluno em específico um interesse grande nas aulas. Ele que era justamente do “grupinho da bagunça” vinha pra frente da sala, prestava atenção e participava sempre das aulas. Um dia ele comentou que estava gostando porque ele gosta de estudar história, e eu fiquei tão feliz com isso. Só de lembrar estou aqui passando essa memória para o “papel” com um sorriso no rosto. Esse primeiro ano atuando na escola foi muito importante para eu ir entendendo que eu já era uma professora em formação, e com o grupo fui descobrindo que esse processo estava só iniciando e continuaria por toda minha trajetória.

Ao fim daquele ano letivo, já não era mais uma estranha para a turma, era também a “tia” que dava aula de história. Como era o último ano daqueles alunos na escola, o encerramento do ano letivo, além da costumeira confraternização na escola, teve uma cerimônia de formatura. E foi muito bacana ter participado desse momento, nesse clima de despedida, a turma “agitada” estava distribuindo afeto, abraços, e expectativas de como seria o próximo ano em uma escola diferente, com alunos mais velhos. Ainda tenho as fotos guardadas e vira e mexe retorno a elas para reviver de alguma forma essas lembranças, e gostaria de finalizar essa carta compartilhando uma delas com você:



Relembrar essa experiência me empolga, se deixar escrevo mais um tanto de páginas, mas vamos fazendo isso aos poucos. Depois de ter me contado sobre a contribuição do ConPAS nesse movimento de retorno ao seu sonho, depois de ter te contado um pouco mais sobre a minha experiência, retorno a provocação que você me fez ao final da sua carta: me conte uma situação muito forte que te marcou ao longo da sua trajetória como alunaprofessora no projeto. aguardo ansiosamente sua resposta.

Abraços com carinho,

Isadora

Rio de Janeiro, 28 de março de 2023

Olá , Isadora! Cheguei!

Nossa, essa carta está um tanto quanto atrasada. Me perdoa! Algo que deveria ser mais rotineiro e frequente tomou esse tempo todo para ser respondido. Bom, gostaria de começar essa carta me justificando. Em primeiro lugar, eu realmente esqueci, fiquei de responder logo depois e ainda sim, com a chuva de e-mails, a carta ficou ali perdida como se fosse um monte de cartas em cima de uma mesa. Estava esperando um momento como esse para conseguir responder. Confesso que desde seu reenvio queria respondê-la e esqueci mil vezes. Todas as vezes que lembrava era fora de casa e quando chegava em casa ficava cansada e nem passava pela minha cabeça que tinha que escrever para você. Sem mais delongas e com muitos pedidos de desculpa seguimos a nossa conversa. Gostei muito de saber da sua trajetória no ConPAS também, parece que foi muito fortalecedor para a sua formação enquanto docente. Agora deixa eu te falar de uma situação da Leitão, que me marcou fortemente.

Bom a Leitão da Cunha foi uma experiência enorme, a turma que acompanhei no ano de 2021 durante a pandemia foi muito importante, mas também a turma que acompanhei durante o ano de 2022 me cativou bastante. Uma das coisas que eu refleti estando nesse processo de alunaprofessora é como a escola ainda tem receio de falar sobre educação sexual. O cotidiano escolar é algo sempre muito diverso e que envolve diversos conflitos sociais. Em uma semana que estava acompanhando a turma do 3o ano duas alunas tinham se beijado dentro do banheiro da escola. A professora regente me contou o caso e eu fiquei curiosa enquanto alunaprofessora para compreender como a escola se comportaria diante dessa situação. Tentando pensar junto, me coloquei no lugar da responsável pela escola e pela turma e pensei "o que fazer nessa situação? será que isso acontece outras vezes?" Qual é o papel da escola nesse caso? Então perguntei a professora, qual teria sido o desfecho da situação. Ela me disse que tinha ocorrido uma conversa com as meninas e a diretora para compreender: Quem começou? Por que que começou? Algo mais discreto.

Naquele momento passaram várias situações na minha cabeça. Primeiro me lembrou a minha infância, de que conversas com diretoras não era algo bom. Segundo, que por ser um caso "polêmico" para uma escola, se resolveria nas entrelinhas. Terceiro eu pensei, será que ela era abusada? Quarto: seria só curiosidade? E quinto: será que elas teriam de fato alguma orientação sexual voltada para meninas. Todas essas coisas me marcaram. E se fosse eu como professora responsável? Até sugeri se seria bacana a escola buscar um projeto de educação sexual, com outros especialistas psicólogos, pediatras e alguém assistência social. Mas a ideia passou longe de ser levada a sério, devido a várias demandas que a escola tem no seu dia a dia. Mas ainda sim, penso que com um pouco de força pudesse ser possível. Queria ser a ajuda possível, mas minha atuação era tão breve valorizando outros assuntos que não havia braços para tocar isso. Também acho que não estaria habilitada para o assunto, mas quando falamos em educação sexual na escola acho que são poucos os docentes que se candidatam. É delicado, porém necessário! Você não acha?

Sabemos que crianças são mais vulneráveis a sofrerem abusos sexuais em casa. E qual é o papel da escola diante disso, né? Será que falar apenas com os responsáveis ajuda? Qual é meu papel enquanto docente diante dessa situação? Essa é uma dentre as outras coisas que me marcaram Isadora, um cotidianovívido e não muito explicativo. Você quanto

alunaprofessora, viveu alguma situação delicada assim? Já houve algum momento que você se viu em uma situação em sala de aula que você não sabia como resolver?

Com carinho e mais mil pedidos de desculpas

Karina Lima

Rio de Janeiro, 02 de maio de 2023.

Olá Karina, como você está?

Primeiramente, não precisa se desculpar quanto ao “atraso” da última carta. Sei bem como a vida é corrida e como é fácil deixar um e-mail passar batido no meio de tantos que recebemos todos os dias. Inclusive, estou aqui te respondendo com atraso de um mês, porque desde que recebi sua carta todo dia pensava que precisava parar para te responder mas quando percebia o dia chegava ao fim e eu não tinha conseguido. E isso de forma alguma quer dizer que não dei importância para sua carta, é apenas um reflexo de como a vida na atualidade nos deixa sem tempo para coisas que nos importamos e gostamos de fazer. Tem dias que me sinto como o coelho de Alice no país das Maravilhas, sempre correndo atrás do tempo sempre atrasada...então, não precisa se desculpar por isso. Sua carta me fez pensar tanto...principalmente sobre como o cotidiano é complexo, vivo e reflete diversas discussões do campo político e social, de forma que quem não está ali vivendo não pode imaginar. Fiquei pensando também sobre como muitas vezes, essas discussões que estamos acostumadas a ver na academia, em grupos de pesquisa ou movimento social aparecem no cotidiano escolar de forma inesperada, nos deixando assim, cheia de questões, reflexões e buscando alternativas para lidar com as situações complexas e por vezes delicadas que nos deparamos.

Além disso, sua narrativa me fez lembrar de um caso, que não se passou na Leitão, mas na escola em que fiz o estágio, onde a professora compartilhou conosco (fiz o estágio com uma colega de graduação) o caso de uma aluna que sofreu violência física do pai, pois o mesmo não aceitava o fato de que ela gostava de meninas e, enquanto adolescente que está construindo e afirmando sua identidade perante a sociedade, havia assumido a homossexualidade. Quando a professora compartilhou isso com a gente fiquei pensando como a escola ainda tem receio de falar sobre educação sexual, do mesmo jeito que você descreve na sua carta.

É uma questão muito complexa, porque enquanto professoras não podemos prever esse tipo de reação, mas como responsáveis pela formação de sujeitos, não podemos nos isentar em casos assim. E concordo completamente com você quando diz que abordar questões de educação sexual na escola é delicado, porém extremamente necessário. Mas no fim das contas, como fazer? Por muitas vezes situações que vivenciei quando fui bolsista na escola me traziam essas questões. Diversas vezes ficava pensando o que eu faria se fosse a professora responsável por essa turma, por esses alunos? E isso gerava uma certa ansiedade, pois não são perguntas com respostas simples, e com o tempo percebi que na verdade muitas vezes essas perguntas não têm respostas certas/exatas. Não existe um manual que diga exatamente o que fazer em determinada situação em sala de aula. Acredito que certas respostas vêm com o tempo, outras podem nunca vir e tá tudo bem!

Mas sem dúvidas, ter vivido essas experiências no momento inicial da nossa formação já reflete de alguma maneira no nosso posicionamento diante dos desafios, por vezes extremamente complexos, que o cotidiano nos apresentará ao longo da trajetória docente, que está apenas começando. Planta em nós a sementinha da reflexão. Por quantas vezes você não parou para pensar na experiência que trouxe na carta e em várias outras que vivenciou, mesmo muito tempo depois de terem acontecido? Em 2019 deixei de ser bolsista no grupo, mas até hoje me pego refletindo sobre acontecimentos dos anos que passei acompanhando as turmas e dos aprendizados que tive com a troca de experiências com as colegas do grupo. Essas reflexões vão se juntando a outras mais atuais da experiência que tive como professora em um pré vestibular social e imagino que continuará assim, uma

experiência se juntando a outra, um aprendizado se juntando a outro, uma questão se juntando a outra.

Quanto mais vivemos o cotidiano da sala de aula mais teremos sobre o que refletir, pois os acontecimentos nos atravessam, nos marcam e nos inquietam. Por fim, quero agradecer imensamente pelas cartas compartilhadas comigo, obrigada por dividir um pouco da sua experiência e contribuir para a tessitura desta pesquisa.

Abraços com afeto,

Isadora Azevedo

Teresópolis, 25 de agosto de 2023.

Olá Karina, espero que esta carta te encontre bem!

Escrevo pois estou chegando no final do mestrado (ainda sem acreditar), e não poderia finalizar a dissertação sem te agradecer pela conversa que tivemos pelas cartas, e por tudo que pude aprender com suas narrativas.

As conversas que teci nessa dissertação, reforçaram um aprendizado que brotou em mim a partir da experiência que vivenciei quando fui bolsista no ConPAS, que é o entendimento de que formação docente acontece em redes coletivas de forma contínua, em diversos espaçostempos, a partir das experiências vivenciadas e compartilhadas pela narrativa. Esse movimento possibilita a reflexão sobre essas experiências que vão abrindo espaço para a tessitura de outros saberes.

A partir disso, reconheço que a autoria desse trabalho é compartilhada contigo e com as outras colegas com quem também troquei cartas. Por isso, veio te fazer um convite, pois a data da defesa se aproxima, 15 de setembro, às 14 horas no CAp da UFRJ, e gostaria muito de contar com a sua participação nesse momento tão especial. Afinal, se não fossem as conversas que tivemos, minha dissertação não existiria (pelo menos não na forma que existe hoje).

Espero contar com sua presença e espero que possamos continuar a conversa que iniciamos em outros espaçostempos. Mais uma vez, te agradeço imensamente pela generosidade em compartilhar um pouco da sua experiência.

*Abraços com afeto,
Isadora*

Cartas trocadas com o Guilherme

Desde o começo do ano letivo venho pensando em aproveitar melhor as oportunidades acadêmicas e na possibilidade de participar de um grupo de pesquisa. Devido a estar matriculado num curso bastante prático, com poucas matérias teóricas disponíveis, sempre senti a necessidade de manter meu hábito de leitura, mas encontrava dificuldade de conciliar esse meu desejo com as demandas de trabalho solicitadas pelos professores. Por isso, quando surgiu a oportunidade de me candidatar à vaga de bolsista no ConPAS, não pensei duas vezes, por mais que eu precisasse atrasar um pouco minha graduação, e não me arrependo nenhum pouco dessa escolha. Os encontros semanais do ConPAS não só me ajudaram a manter a disciplina de constante reflexão e estudo sobre os textos selecionados como também ampliaram meu interesse nos temas decoloniais que discutimos. Escutar as visões e experiências das minhas colegas de grupo me faz bem e me aproxima cada vez mais de questões da área pedagógica que estavam distantes da minha bolha social. Sempre tive interesse em estudar Paulo Freire, por exemplo, e agora tenho tido a oportunidade o incentivo de lê-lo. Por mais que na maioria das vezes eu tenha me colocado mais na posição de ouvinte, tenho guardado com muito carinho cada nova perspectiva que me foi apresentada. Venho resgatando e inserindo nas minhas falas e conversas as conclusões que chegamos nas chamadas de vídeo. Me sinto mais conectado ao ambiente acadêmico, tenho crescido bastante observando a produção das demais orientandas, e posso afirmar que os comentários, a concepção e manutenção de suas pesquisas estão me ajudando a entender como elaborar meu próprio projeto. Do ponto de vista artístico, ser bolsista PIBIAC também me trouxe a responsabilidade de buscar mais conhecimento sobre audiovisual, de assistir mais documentários para ter mais base quando começar a pensar tecnicamente em como quero fazer o meu, além de enorme oportunidade de apresentar na SIAC, pela primeira vez sozinho. Pude entrar no Colégio de Aplicação da UFRJ, o qual eu só conhecia por fora, e participar de reuniões que me tocaram profundamente ao poder escutar a vivência de outras professoras. Cada leitura, cada história que ouvir foi simplesmente marcante. Sou muito grato por fazer parte desta equipe que agrega intelectualmente a minha vida, me faz repensar e buscar ser um discente e uma pessoa melhor, além de motivar a seguir a vida acadêmica, me fazendo pensar nas possibilidades de ingressar num mestrado e dar continuidade a tudo que venho construindo na minha passagem pela UFRJ.

*Atenciosamente,
Guilherme Xavier¹³*

¹³ Como expliquei na Carta 9, esta primeira carta do Guilherme não foi direcionada à mim, mas à nossa orientadora, como uma das atividades do grupo. Mas como foi a partir de sua leitura que convidei o Guilherme para a conversa, considerei importante trazê-la aqui.

Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 2023

Olá Guilherme, espero que esta carta te encontre bem.

Vou começar me apresentando melhor, pois nos conhecemos apenas virtualmente, o último ano foi muito corrido pra mim e não consegui estar presente nas reuniões presenciais do ConPAS. Sou a Isadora, tenho 25 anos, um filho de 11 anos, sou formada em licenciatura em História pela UFRJ e mestranda em Educação também pela UFRJ. Foi nesse contexto do mestrado que nos conhecemos, mas esse foi na verdade, meu retorno para o ConPAS. Entre 2017 e 2018 fui bolsista de extensão e atuei acompanhando turmas de uma Escola Municipal, primeiro uma de 5º ano e depois do 4º ano. Nesse período pude mergulhar no cotidiano dessas turmas, participando das aulas observando e auxiliando as professoras sempre que preciso, além de desenvolver projetos e aulas que eram planejados coletivamente com a professora regente da turma. Foi uma experiência extremamente marcante e importante para minha formação docente e além disso, como integrante do ConPAS pude vivenciar algo que muito ouvi falar que é a pesquisa inseparável da prática, percebendo o tanto de conhecimento que é tecido no cotidiano escolar e como é importante essa conversa entre escola e universidade para uma formação docente pautada na horizontalidade e no não desperdício de experiências que tanto discutimos nos encontros do ConPAS).

Me afastei do grupo para focar na monografia, mas aí teve a pandemia no caminho e acabei demorando mais tempo do que previsto para finalizar a graduação. Mas quando estava apenas aguardando a colação de grau, resolvi tentar o mestrado no PPGE e consegui! E foi assim que retornei para o ConPAS, agora como orientanda da Graça no mestrado. A pesquisa se modificou ao longo do caminho, no início queria pesquisar sobre formação de professores de História, só que não funcionou como planejado, mas mudanças inesperadas também podem ser ótimas. Com essa mudança passei a me debruçar sobre as contribuições que a participação no ConPAS pode trazer para a formação docente. E para isso, venho buscando tecer uma conversa com bolsistas e ex-bolsistas, para refletir coletivamente sobre as contribuições que a atuação no grupo traz para nossa formação. Já troquei cartas com algumas colegas, tem sido muito bacana ver como essa experiência afeta cada um que passou pelo grupo.

Bem, como disse já troquei algumas cartas, mas na última reunião que tive com a Graça ela deu a sugestão de te convidar também - confesso que me enrolei pra parar pra escrever essa carta - mas há alguns dias ela compartilhou comigo uma carta sua que foi atividade final do grupo no ano passado e fiquei bastante motivada a conversar contigo. Na carta em questão você já dá algumas pistas de como a experiência no ConPAS tem contribuído para sua formação, mas venho aqui te convidar para falar mais sobre como tem sido o trabalho como bolsista PIBIAC, sobre vivências que você já teve no grupo e te marcaram e o que mais se sentir à vontade a compartilhar nesse sentido. Fico aguardando sua resposta.

*Abraços com afeto,
Isadora Azevedo*

Rio de Janeiro, 27 de Maio de 2023

Boa tarde, Isadora!

Primeiramente, preciso dizer que fiquei muito contente ao receber e ler tua carta. Tive a oportunidade de ler tua dissertação, ainda em construção, no começo desse período e me sinto muito honrado de poder contribuir com este trabalho, que é supersensível e enriquecedor para o campo das pesquisas narrativas, exalta a importância do grupo ConPAS nas nossas vidas, fortalecendo-o dentro e fora de nossa universidade.

Bem, seguindo tua carta e me reapresentando, me chamo Guilherme, também tenho 25 anos e sou graduando de Artes Visuais – Gravura. Cresci entre idas e vindas de Nova Iguaçu e Belford Roxo e ingressei na UFRJ em 2017, num contexto em que eu estava na metade de um contrato de jovem aprendiz numa empresa de logística após ter finalizado um técnico em Comunicação Visual, que iniciei em 2015. Trago esses anos como “divisores de água na minha vida”, pois foram as primeiras oportunidades de viver um cotidiano fora da baixada fluminense e sem familiares próximos ou conhecidos. Pude amadurecer, ampliar minhas visões de mundo e criar vínculos com pessoas de realidades totalmente distintas. Assim, conheci o campus fundão da UFRJ quando fui realizar minha matrícula no curso de Letras – Literaturas da Língua Portuguesa. Apesar de me interessar em escutar os assuntos que o curso abordava, não tive um envolvimento aprofundado com nenhuma disciplina. Comecei a pensar na transferência para o curso de espanhol, e inclusive já estava cursando algumas disciplinas e me interessando mais pelas aulas, pela língua, aguardava apenas o edital da mudança de curso ser publicado, quando finalmente percebi que não queria mais estar ali e tomei coragem de assumir isso. Fui aos poucos notando que eu sentia uma necessidade de voltar à área artística e me apaixonando por essa possibilidade cada vez que eu frequentava os ateliês da Escola de Belas Artes. Tomei a decisão de ingressar na EBA, mas fui obrigado a atrasar meus planos por conta da pandemia. Em 2021 tive a felicidade de ingressar pelo ENEM no curso que eu tanto desejava, e cá estou. Havia combinado comigo mesmo que dessa vez eu tentaria realmente viver uma rotina acadêmica, me envolvendo mais com projetos, eventos e buscando uma pesquisa. Não sei se você conhece a grade do meu curso, mas temos muitas matérias práticas, com foco em experimentações artísticas. Apesar de me encantar por essa dinâmica mais livre, desde o remoto eu comecei a sentir a falta de um estudo mais direcionado às questões sociais-teóricas, e uma rotina de leitura que me instigasse e motivasse a pesquisar, por isso comecei a buscar algum projeto que pudesse proporcionar isso. Quando fiz a entrevista com a Graça para a vaga de bolsista PIBIAC em agosto de 2022, li o texto que ela indicou (os materiais narrativos e a reconfiguração dos currículos: desafios e possibilidades) e comecei a entender o objetivo do projeto, percebi que estava no caminho certo e me identifiquei bastante com tudo que li, estava entusiasmado demais e poderia me dedicar e aprender mais sobre edições de vídeo. As referências bibliográficas antirracistas estavam em diálogo com textos que eu já estava estudando, além dos autores relacionados às questões da pedagogia, que eu não conhecia ou por desleixo não havia lido antes. Assim, o ConPAS também me apresentou a um formato de artigos que eu nunca tinha lido, as narrativas autobiográficas, e à uma nova forma de fazer pesquisa, mais colaborativa.

Felipe e eu fomos selecionados com a intenção de produzir materiais audiovisuais a partir do grupo. Então, inicialmente, fomos nos integrando às reuniões de discussão de texto que ainda aconteciam de forma remota, fui muito acolhido e as vivências compartilhadas nos encontros sempre me inspiravam. Também em 2022, conheci o CAP UFRJ e observei duas reuniões dos cursos oferecidos pelo grupo, (ConAlfa e Conversas sobre práticas nos anos iniciais) que me ajudaram a entender melhor o campo de pesquisa e me aproximaram das

questões do cotidiano da sala de aula ao ouvir as perspectivas das professoras participantes. Acho que a partir desse contato comecei a mergulhar nesse universo e começo a elaborar minha pesquisa individual, já cogitando a possibilidade de futuramente seguir com o mestrado. Depois, ajudei a Soymara (pesquisadora do grupo) e a Vitória (bolsista de extensão na escola onde atua a Soymara) com a edição de um curta-metragem para a Escola Municipal Sebastiana G. Pinho, em que as professoras apresentam suas práticas pedagógicas para inserir nas vidas das crianças assuntos relacionados à arte e identidade racial.

Neste ano de 2023 retomamos com as reuniões presenciais e a experiência se tornou ainda mais especial. Conheci as integrantes do grupo que antes eu via apenas pelo quadradinho do Zoom, e fico extremamente realizado cada vez que me desloco até o CAP para refletir junto delas. Fizemos um passeio pelo circuito da Pequena África, na zona portuária do Rio, que me apresentou toda a história escondida naquela região que eu só conhecia de passagem ou de rolês e comemorações. Agora minha principal função é atualizar o perfil do instagram, às vezes com trechos dos textos que estamos estudando ou frases dos autores que conversam com nossos temas, mais recentemente tenho trabalhado na gravação e elaboração de vídeos curtos que também são postados lá. Com a produção desses vídeos acabo trocando ideias com os participantes do ConPAS e conhecendo um pouco mais sobre suas pesquisas e interesses, dessa forma também colaboro com a divulgação do projeto nas redes. Lendo teu trabalho e tua carta me surgiram algumas dúvidas que espero que você possa me responder em cartas também, como surgiu essa ideia de escrever em formato de Carta? Como você acha que a academia tem recebido essa ideia? E fiquei muito curioso sobre sua participação na sala de aula a partir do ConPAS, que é uma experiência totalmente diferente da minha. Como foi? Me conta algum acontecimento na extensão que tenha te marcado muito, e também se puder me explicar qual é a diferença entre a atuação em uma turma como extensionista e o estágio da pedagogia. Muito obrigado pelo convite e mil perdões. por ter demorado a escrever, acabei me enrolando e travado para escrever, mas fico feliz de ter conseguido escrever e finalizar, espero que meu relato te ajude nas pesquisas.

Abraços!

Att,

Guilherme Xavier

Teresópolis, 24 de junho de 2023.

Olá Guilherme, espero que esta carta te encontre bem.

Gostaria de começar dizendo que fiquei muito feliz com sua carta, a cada colega que me escreve é como se eu recebesse uma injeção de ânimo para seguir com minha pesquisa. e fico feliz também de ter te encontrado pessoalmente antes de te responder, depois de tanto tempo sem conseguir participar das reuniões do ConPAS por conta do trabalho, foi muito bom estar com os colegas, principalmente depois de termos ficado tanto tempo nas reuniões online. Foi outra injeção de ânimo.

Que bacana sua trajetória na graduação, muita gente acha que quando escolhemos um curso estamos definindo toda nossa vida. De fato é uma escolha muito importante, mas assim como quase tudo nessa vida, não é uma escolha definitiva. Também passei por esse processo de ir para outra cidade para estudar, e assim como você relata foi um momento de amadurecimento enorme e também de muitas incertezas. Mas viver em uma cidade como o Rio, estudar em uma universidade grande como a UFRJ nos proporciona experiências que talvez não tivéssemos em outro lugar; ao ler sua carta fiquei pensando muito sobre isso. Sobre o quanto aprendi e experimentei durante o período da graduação, visitando exposições, assistindo peças, indo a festas, conversando com gente de lugares diferentes, fazendo estágios, trabalhos de freelancer, enfim, experiências que só tive porque estava lá. E nesse caminho tive algumas amigas e pessoas que conheci que passaram pelo mesmo processo de você, de perceber no meio do caminho que a escolha inicial por um curso não era exatamente o que queriam seguir; algumas mudaram como você fez e outras não. Lembrar disso lendo sua carta me fez pensar como a vida não é linear, a escolha por iniciar um caminho não nos impede de mudar de rumo ao longo da caminhada, muitas vezes essas mudanças são acompanhadas de angústias e incertezas, mas no fim das contas até esses sentimentos são importantes para nosso amadurecimento e entendimento do que de fato queremos.

Você conta sobre sua chegada no ConPAS para atuar com as produções audiovisuais e de como o contato com os cursos oferecidos pelo grupo e com as reuniões te ajudaram a delinear sua pesquisa inicial que pode se desdobrar em uma pesquisa de mestrado. Fiquei muito curiosa para saber mais sobre sua pesquisa: o que você já está fazendo, quais caminhos está seguindo...quem sabe na próxima carta você possa me contar um pouco mais sobre. Tenho acompanhado pelas redes do ConPAS um pouco do seu trabalho com a produção de vídeos, a divulgação das ações do grupo e a multiplicação das ideias de autores que nos inspiram e o compartilhamento de narrativas de professoras e bolsistas do grupo. Trabalhar com esse material narrativo, imagino que seja desafiador, pois o formato de vídeo para as redes sociais são curtos, e além disso é preciso fazer o trabalho de edição também. Nesse processo, como se dão as escolhas de como editar, o que cortar, o tema do vídeo, o tempo da narrativa...gostaria de entender um pouco melhor (até porque sou completamente leiga quando se trata da produção de trabalhos audiovisuais).

Bom, sobre minha participação no ConPAS, sem dúvidas foi uma experiência muito marcante para minha formação. Foi a primeira vez que entrei em uma sala de aula sem estar apenas como aluna. Pude participar de momentos de planejamento, de muitas conversas com as professoras e com as crianças, desenvolvi alguns projetos nas duas turmas que acompanhei (fiquei dois anos como extensionista). No primeiro ano acompanhei uma turma do 5º ano, como era minha primeira vez na escola foi uma atuação mais marcada pela timidez, mas a professora foi muito acolhedora e em pouco tempo fiquei mais à vontade com a turma e para trazer ideias para contribuir nas atividades que planejamos. Foi no primeiro ano também que pude sentir de fato todo o afeto que envolve o cotidiano de uma escola. Já

havia lido sobre, escutando muitas narrativas nesse sentido, mas ganhar um abraço, um desenho, um sorriso de uma aluno nos faz florescer de um jeito especial.

No segundo ano na escola, acompanhei uma turma do 4º ano a professor havia recebido outra bolsista no ano anterior; então quando cheguei ela foi super receptiva, já trazendo muitas ideias do que poderíamos fazer ao longo do ano. Ela tinha uma preocupação especial em compartilhar comigo seu planejamento, mesmo em semanas onde eu não fosse desenvolver atividades com a turma, e também em conversar comigo sobre os alunos de maneira mais profunda, trazendo aspectos de seus históricos na escola, com a família, da relação com o lugar onde moram...isso foi muito importante pra mim, pude perceber como o que acontecia em sala de aula não se restringia àquele espaço, mas era marcado também pelo que cada um levava de fora pra lá.

E essa experiência foi bem diferente do estágio obrigatório, onde a gente (fiz com outra colega de curso) não tinha tanto espaço assim com a professora nem com os alunos. No meu caso foi uma experiência mais de observação, em poucos momentos participei mais ativamente em sala de aula, e acredito que até por isso não pude estabelecer uma aproximação maior com os alunos.

Quanto à utilização das cartas na minha pesquisa, foi uma escolha que se deu já no meio do caminho, ao longo do primeiro ano no mestrado. Inicialmente a ideia era utilizar entrevistas, mas dois textos foram inspiração para essa mudança: “Cartas e conversações - uma experiência de pesquisa na diferença.” de Silva e Ribetto (2019); e “Uma forma narrativa privilegiada na pesquisa: a carta” de Soligo (2018). Um deles foi lido em uma disciplina e outro para o ConPAS e daí a Graça trouxe a sugestão do trabalho com as cartas para a dissertação. Eu me encantei, já comecei o mestrado com um medinho do momento de “botar a mão na massa” e escrever e, com isso, acabar me distanciando de alguma forma da perspectiva mais dialógica que buscava, mas as cartas tem me dado mais segurança disso não acontecer. Tem sido muito desafiador tecer a dissertação no formato de carta, mas alguns aspectos já são tão marcantes e importantes no texto pra mim que não imagino como seria se fosse escrito de outra forma. Como por exemplo o fato de trazer a data no início de cada carta, o que pra mim foi importante para deixar explícito ao longo do trabalho o tempo que demoramos para tecer uma pesquisa, que é um processo que horas flui melhor e horas acontece mais devagar. Enfim, tem sido uma experiência desafiadora e enriquecedora. Apresentei minha pesquisa, depois da escolha para as cartas em alguns eventos acadêmicos e a recepção foi boa. Busquei algumas referências de trabalhos que já utilizaram as cartas tanto como metodologia quanto como forma de registro para me inspirar e entender melhor até onde poderia ir nessa subversão da escrita acadêmica. Se te interessar podemos trocar algumas indicações de referências sobre as cartas.

Bom, para finalizar esta carta queria te agradecer pela disponibilidade de compartilhar comigo sua narrativa e aguardo a próxima para seguirmos a conversa.

Abraços,

Isadora

Teresópolis, 25 de agosto de 2023.

Oi Guilherme, espero que esta carta te encontre bem!

Escrevo para te agradecer por ter topado participar desta pesquisa, por ter se disponibilizado em ler minha carta e respondê-la. A pesquisa narrativa nos ensina que os conhecimentos são tecidos de forma coletiva, a partir das experiências vivenciadas nos diversos espaçotempos pelos quais transitamos, percebendo a complexidade do cotidiano que nos cerca. Aprendi muito com minha experiência no ConPAS, e pude multiplicar esse aprendizado ao conversar com você e com as demais colegas sobre a experiência de cada um no grupo. Experiências que têm muito em comum, ao mesmo tempo em que são únicas.

Nossa conversa se iniciou quando minha pesquisa já estava em andamento, te escrevi a última carta no período de fechamento do semestre na graduação, então entendo que não tenha tido tempo para respondê-la. O tempo corre, e parece que foi em um piscar de olhos que se passaram os 24 meses do mestrado. Por isso estou escrevendo para te agradecer e dizer que espero que possamos continuar nossa conversa em outros espaçotempos.

Como você deve estar sabendo, no dia 15 de setembro está marcada a defesa da minha dissertação. A defesa vai acontecer no horário das reuniões semanais do ConPAS, mas mesmo assim, gostaria de te convidar a estar presente. Pois entendo que você também é autor neste trabalho, que foi tecido coletivamente a partir das cartas trocadas, e por isso considero muito importante sua presença nesse momento. Estou fazendo os últimos ajustes, e em breve vou compartilhar a versão final da dissertação com o grupo.

Mais uma vez te agradeço.

*Abraços,
Isadora*

Cartas trocadas com a Ana Márcia

Rio de Janeiro, 05 de maio de 2023.

Olá querides, espero que esta carta encontre a todes bem.

Vou começar me apresentando pra quem ainda não me conhece muito bem. Sou Isadora, tenho 25 anos, sou mãe, me formei em licenciatura em História (UFRJ) no ano passado, praticamente emendei o mestrado em Educação (PPGE/UFRJ) com orientação da professora Graça e atualmente sou professora em um pré-vestibular social na minha cidade, Teresópolis. Durante a graduação, nos anos de 2017 e 2018 fui bolsista de extensão do ConPAS e junto de outras bolsistas, atuava em uma escola municipal no bairro da Tijuca. No primeiro ano acompanhei uma turma do 5º ano e no ano seguinte uma turma do 4º ano, iniciamos com a observação participativa e com o tempo fomos planejando atividades com as professoras e participando mais ativamente em algumas aulas. Além disso, participamos também de eventos como a festa junina, feira de ciências e em passeios. Enfim, passei esses dois anos mergulhada no cotidiano daquela escola, tecendo uma rede de formação com o grupo de pesquisa, as professoras da escola e claro os alunos.

Foi uma experiência que marcou bastante a minha trajetória de formação, foi quando ainda na graduação fui me percebendo cada vez mais enquanto professora em (eterna) formação. Considero essa experiência tão importante nesse processo, que ao rememorar-la e refletir sobre no finalzinho da graduação resolvi escrever meu projeto pro mestrado pensando sobre formação e professores a partir dos aprendizados nela tecidos. Principalmente pensando sobre uma formação pautada na ecologia dos saberes, onde as experiências cotidianas não são desperdiçadas. E sem perder de vista a importância de uma relação horizontal entre escola e universidade nesse processo contínuo de formação docente. O projeto inicial articulava a experiência do ConPAS com uma outra que vivi como bolsista de monitoria na graduação na disciplina Didática Especial e Prática de Ensino de História.

Mas as coisas na vida nem sempre acontecem como queremos ou planejamos, e desde que ingressei no mestrado meu projeto precisou passar por algumas mudanças. Mudanças essas que me trazem a escrever esta carta.

Agora, minha pesquisa vem se debruçando justamente sobre as contribuições e implicações que esta conversa entre escola e universidade que a experiência como bolsista do ConPAS podem trazer. Buscando assim, contribuir para o entendimento de que esta é tecida em redes, onde diversos saberes são produzidos e compartilhados de forma contínua, e pautada na perspectiva de uma ecologia dos saberes no sentido de evitar o desperdício de experiências. Refletindo acerca da potência da produção de saberes tecidos no diálogo entre universidade e escola.

Inicialmente estava trocando cartas com as colegas que foram bolsistas no mesmo período que eu. Mas conversando com a Graça em um dos encontros de orientação do grupo, pensamos que seria muito bom convidar também colegas de outras frentes de atuação do ConPAS. Então venho aqui convidá-las para uma conversa, usando as cartas, onde vocês podem compartilhar uma experiência vivenciada com o grupo, uma reflexão sobre a trajetória de formação... Assim, com as narrativas compartilhadas, vou buscando os fios para tecer reflexões sobre as contribuições das vivências no grupo no processo de formação trazendo essa conversa para a dissertação.

Aguardo ansiosamente as respostas, qualquer dúvida me escrevam, estou à disposição para conversarmos.

*Abraços com carinho,
Isadora Azevedo*

Rio de Janeiro, 16 de maio de 2023.

Olá Isadora,

Fico feliz em poder contar a minha experiência e contribuir um pouco com a sua pesquisa.

Me chamo Ana Márcia, sou estudante do turno noturno da pedagogia e atualmente curso o 10º período da graduação. Estou quase finalizando o meu curso, faltando cursar algumas poucas disciplinas e entregar a monografia.

Sou praticamente recém-chegada ao ConPAS, e iniciei as atividades no mês de abril de 2023, mas quanto já aprendi ao longo desse um mês.

Na escola Leitão da Cunha, localizada no bairro da Tijuca, na zona norte do Rio de Janeiro, estou acompanhando uma turma do 3º ano do turno da manhã, na qual a professora regente é a Maria Lúcia. A turma é bastante curiosa e adora fazer questionamentos. É comum algum assunto surgir, durante as explicações de alguma matéria, e logo virar tema de pesquisa, em que a turma prontamente providencia para próxima aula. Todos da escola me receberam muito bem, e tem sido maravilhoso todo aprendizado que estou adquirindo.

Junto com a professora regente, estou ajudando a planejar um projeto de sustentabilidade e vamos fazer com a turma uma horta suspensa. Estamos pensando nas metodologias que podemos utilizar, para que o assunto seja ensinado aos alunos de forma mais interessante. Também será feita a inauguração da horta, onde o restante da escola será convidada a conhecê-la. A partir disso, criaremos um livro da turma contando toda a experiência.

Sei que ainda terei a oportunidade de vivenciar muitas histórias e adquirir aprendizados na E.M. Leitão da Cunha, mas lhe digo que nesse último mês, foi possível agregar novos saberes na minha trajetória acadêmica.

Isto pra mim é extremamente gratificante, uma vez que tenho pouca experiência na sala de aula e a maioria dos meus estágios foram realizados durante o período remoto da faculdade (EAD).

Durante a graduação, confesso que tenho sentido falta de ter contato com a prática docente além das aulas teóricas. Conforme mencionei anteriormente, durante a pandemia do Covid-19, tivemos aula online, incluindo as práticas de estágio. Estas disciplinas sofreram adaptações devido ao período remoto e toda a situação trágica que se encontrava o mundo, então ficamos apenas com a parte teórica da disciplina. Cada troca que acontece não só com os alunos da turma, mas também com a professora regente, acrescentam a minha formação docente. Acho importante manter este vínculo entre a escola e a universidade a fim de potencializar a nossa formação, e manter um diálogo entre a teoria e a prática.

Já os encontros do ConPAS, fazem com que eu reflita criticamente sobre a minha prática docente futura. Desse modo, está sendo uma oportunidade de através das vivências compartilhadas, fazer com que eu reflita em relação ao tipo de professora que pretendo ser. E conhecer as docentes que participam do projeto, através das suas narrativas, contribui para esse processo. Este espaço de troca possibilita conhecermos o outro e também a nós mesmos. Isadora, ainda estou construindo as minhas experiências no ConPAS e na E.M. Leitão da Cunha, mas espero ter te ajudado, contando como tem sido desde a minha entrada no projeto, assim como acho importante a prática na formação docente. Coloco-me à disposição, caso possa ajudá-la em algo mais.

Att,

Ana Márcia

Teresópolis, 21 de maio de 2023.

Olá Ana Márcia, espero que esta carta te encontre bem.

Quero começar te agradecendo por ter compartilhado comigo um pouco de como tem sido sua experiência com o ConPAS. Esse momento inicial, de planejar as atividades que serão desenvolvidas é muito empolgante, lembro que tive essa sensação quando cheguei na escola. E o contato com essa curiosidade das crianças é fascinante, parece até que aguça na gente também a curiosidade epistemológica, essa vontade de querer entender o porquê das coisas. E que bacana que a professora valoriza isso e auxilia a turma a encontrar respostas para suas perguntas, esse movimento de valorizar a curiosidade e as questões que os alunos trazem sem dúvidas vai refletir positivamente na formação deles, contribuindo para sua autonomia e no entendimento de que o conhecimento é construído, não é algo que passa de uma caixinha cheia dele para uma vazia.

Minha formação não foi tão impactada pela pandemia, só a parte da monografia ficou para o remoto, mas imagino o quanto fazer o estágio e as disciplinas de forma remota possa ter gerado essa sensação de distanciamento com a prática....no caso da minha graduação, essa distância já era bem marcada pelo próprio currículo, a gente cursava as matérias do bacharel e depois fazia as disciplinas da licenciatura e o estágio, quase como se essa parte da licenciatura fosse um anexo. E quando entrei no ConPAS, já estava no quinto período e ainda não tinha tido nenhum contato com o chão da escola, então foi uma alegria participar do grupo e vivenciar a oportunidade de ter alguns dias da minha rotina dedicados ao cotidiano de uma escola, experienciando a rotina das tarefas, o planejamento, os conflitos, questões e todo afeto que compõem a sala de aula.

Como você relatou que está apenas iniciando sua caminhada com o ConPAS, te faço um convite para contar mais sobre como tem sido esse processo. Desde sua carta, algum acontecimento na escola te marcou? E como está o projeto de sustentabilidade, já está em desenvolvimento? Fiquei realmente curiosa para acompanhar um pouco mais esse seu momento de chegada na escola.

*Abraços com afeto,
Isadora Azevedo*

Rio de Janeiro, 22 de junho de 2023

Oi Isadora,

Escrevo esta carta esperando encontrá-la bem.

De fato, tem sido muito interessante ver como a turma que estou acompanhando na escola Leitão da Cunha é curiosa e interessada por qualquer tipo de novidade, principalmente quando envolve literatura infantil.

É muito curioso ver quando uma criança aprende algo, quando faz uma pergunta e entende o assunto e faz o “ahhhhh tá”, e assim nasce o conhecimento, o aprendizado... e fazer parte disso é muito gratificante.

Estou muito feliz em poder vivenciar a rotina da escola, da turma em específico e em entender como lidar com algumas situações inesperadas e outras repletas de afeto. Conforme tivemos oportunidade de conversar anteriormente, vou lhe contar as novidades em relação às atividades que estou realizando na escola. Finalizamos o projeto de sustentabilidade, o qual realizamos uma “horta escolar” (horta suspensa), onde as crianças prepararam os vasos para plantio e plantaram as mudinhas e sementes de alguns temperos. Eles tiveram oportunidade de mexer na terra e serem protagonistas na confecção da horta.

Todo o processo foi pensando de uma forma para que se tornasse interessante aos alunos, e junto com a professora, explicamos à turma quais foram os tipos de temperos plantados e os cuidados necessários para manutenção da horta. A turma realizou cartazes de conscientização para manutenção e cuidado com a horta, e também foi realizada uma apresentação para as outras turmas e funcionários da escola. Fotografei todas as etapas deste projeto e estou realizando um livro, mostrando como foi todo o processo.

Realizar este projeto em parceria com a professora foi muito gratificante, pois pude planejar as etapas juntamente com ela, dar sugestões e pensar na organização e na metodologia de ensino. Espero conseguir transmitir no livro que estou confeccionando, toda a alegria que cada aluno teve ao participar desse momento e o quanto eles aprenderam ao longo desse processo.

A próxima atividade que estamos planejando tem haver com o projeto deste ano da escola, que visa recuperar as raízes, a história do ambiente escolar. Vamos propor aos alunos que façam uma pesquisa sobre as diferentes escolas que existem no mundo. E assim lhes mostraremos quais são as semelhanças e as diferenças com a escola onde elas estudam.

Também contaremos aos alunos a história da escola onde eles estudam e quem foi Leitão da Cunha. Lembro-me que um dia, um dos alunos me perguntou se a escola já havia sido uma casa, ele fez uma expressão de surpresa quando lhe respondi que sim. Vamos trabalhar a partir da curiosidade dos alunos para que aprendam de forma lúdica e divertida.

Ah, também está no nosso planejamento a dança da festa junina. Queremos abordar na apresentação alguma música que faça menção ao passado e as tradições nordestinas.

Tenho aprendido muito nos últimos meses, não só nos dias em que estou na escola Leitão da Cunha, mas também nos encontros do ConPAS. As trocas de vivências, experiências, agregam a cada dia mais a minha trajetória. E ter contato com a pesquisa narrativa me faz olhar para uma perspectiva que ainda não havia me ocorrido pensar.

Fique à vontade para fazer perguntas, ou caso queira que eu fale sobre algum assunto em específico, ficarei feliz em poder lhe ajudar.

Abraços

Ana Márcia

Teresópolis, 25 de junho de 2023.

Oi Ana, espero que esta carta te encontre bem!

Fiquei muito feliz de ter conseguido te conhecer pessoalmente antes de receber sua carta, mesmo que rapidamente você conseguiu conhecer mais do trabalho que estou tecendo e eu pude te ouvir falar um pouco da escola, acho que agora fica até mais fácil escrevermos uma para a outra.

É bonito ver sua empolgação ao contar sobre a curiosidade das crianças, em como eles se envolvem nas atividades... lendo sua carta percebo a empolgação desses alunos te contagiando.

Imagino a bagunça boa que foi a confecção da horta, o seu relato mostra como a aprendizagem pode acontecer de diversas formas, e principalmente, quando se buscam caminhos que dialoguem com o interesse da turma as coisas fluem muito melhor. Uma aprendizagem pautada na autonomia dos estudantes sem dúvidas proporciona resultados sólidos para eles. A próxima leitura do grupo é “Pedagogia da autonomia” do Paulo Freire, já estou aqui pensando quais relações você vai conseguir estabelecer entre essa leitura e o que tem vivenciado na escola. Já fica aí o convite para a próxima carta!

Aproveitando esse convite, fiquei muito curiosa para saber mais sobre o livro que está confeccionando sobre o processo de montagem da horta. Como surgiu essa ideia? Os alunos também estão participando?

O planejamento das atividades em conjunto com a professora são um momento muito importante. Lembro que quando cheguei na escola, não tinha muita noção de como planejar uma aula ou atividade, as professoras que acompanhei além de nos ajudarem no planejamento das atividades e projetos que fizemos também compartilhavam o planejamento de suas aulas. Às vezes rapidinho mesmo, antes de começar a aula mostravam o que estava previsto para o dia, e isso foi fundamental para eu entender como fazer e a importância dessa organização para as coisas acontecerem da melhor forma possível. E como tem sido pra você?

A festa junina é um momento de alegria na escola, não é? Quando era bolsista acompanhei alguns ensaios e participei das festas, talvez tenha sido um dos melhores momentos que tive. Primeiro porque as crianças adoram sair de sala, e ter um horário além dos habituais, para estar no pátio, se movimentar, era motivo de euforia entre eles. E também porque no dia da festa, ver a participação em massa das famílias foi muito bonito e as crianças estavam muito empolgadas. O espaço para a dança ficou pequeno em meio a tantos convidados, mas não atrapalhou o show das turmas....e as famílias se emocionaram. Foi um dia daqueles que a gente não consegue tirar o sorriso do rosto, mesmo em meio à correria da festa. Depois me conta mais como tem sido os ensaios, como vai ser a festa, e se você participar e quiser compartilhar também como foi sua experiência, fica aí mais um convite para a próxima carta.

Por hora te agradeço mais uma vez por ter topado essa conversa comigo. Aguardo ansiosa a próxima carta.

Abrços,
Isadora

Rio de Janeiro, 12 de julho de 2023

Oi Isadora,

Início esta carta me desculpando pela demora em lhe responder, pois estou um pouco atarefada com as demandas do final do período da faculdade.

Fiquei muito feliz em conhecer melhor o tema do seu trabalho. Na verdade, fiquei encantada com os rumos que você escolheu para tecer a sua dissertação, e achei de uma sensibilidade tão grande. Ainda mais porque pouco vemos as pessoas trocando cartas hoje em dia, e muitas das vezes, as cartas que recebemos se resumem aos boletos no final do mês.

Foi muito bom poder conversar com você, mesmo que um pouquinho, e ouvir como foi sua vivência no ConPAS, e também na E.M. Leitão da Cunha, e os projetos que você realizou lá.

De fato, a curiosidade e a vontade de aprender dos alunos é algo que me enche de alegria, e ajudar na construção deste conhecimento, mesmo que seja na convivência diária, é muito gratificante. Como você citou, tivemos a leitura do grupo (ConPAS) "Pedagogia da autonomia" de Paulo Freire, e fizemos uma dinâmica em que cada um escolheu uma imagem que representasse o capítulo escolhido. Eu fiquei com o capítulo "Ensinar exige comprometimento".

Este capítulo me fez refletir tanto a minha trajetória até aqui, nos medos de não estar preparada para assumir uma turma, o sentimento de insegurança, sabe? Aquela síndrome do impostor que algum momento vem nos assombrar. Me fez pensar na relação do docente com o discente, que se não é pautada na honestidade, pode ficar fragilizada e prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

A questão de assumir que não sabemos a resposta de uma determinada pergunta, pois por mais que estejamos preparados, pode surgir algo que não saibamos naquele momento, e está tudo bem. Esta situação já ocorreu comigo com as crianças na Leitão da Cunha, lembro que foi uma pergunta sobre aranhas venenosas. Eu não sabia ao certo a resposta e prometi à aluna que ia pesquisar e responder depois, quando voltei com a resposta, ela me agradeceu e me disse que seria uma "professora muito boa quando eu terminasse a faculdade".

Acho que é esta a questão ética do docente, de saber como construir a sua relação com o aluno de forma dialógica e acima de tudo se comprometer com a verdade e a educação de quem nos propomos a ensinar.

Em relação à horta, esse projeto a professora da turma já havia iniciado antes da minha chegada à escola, e ela me convidou para participar da conclusão. Eu sugeri fazer um registro de todo o processo, desde a limpeza do jardim, montagem dos vasos autoirrigáveis até a poda dos temperos, que já foram levados para compor a merenda escolar. Este livro não tem só fotos, mas também o registro dos desenhos e textos confeccionados pelos alunos. As crianças ainda não viram resultado, mas acredito que vão ficar felizes em poder acompanhar esta retrospectiva de tudo que foi feito.

Quanto ao planejamento, confesso que a professora e eu estávamos bastante envolvidas com o projeto da horta, que não conseguimos dar sequência aos outros projetos ainda, até mesmo por conta das provas. Mas geralmente vou dois dias na escola e às quartas reservamos para falar sobre o planejamento, às vezes conversamos antes ou depois de terminar as aulas.

A festa julina irá ocorrer nesta semana, e a turma está bem animada para fazer uma surpresa para as suas famílias. Eles já decoraram a letra da música e a coreografia da dança. Também vai acontecer uma apresentação em que um aluno de cada turma vai tocar um instrumento e os demais vão cantar uma música do Luiz Gonzaga. Eu tenho escutado alguns ensaios, e acredito que será emocionante.

Na próxima carta, vou lhe contar como foi a festa e a reação das crianças ao verem o livro sobre a horta.

Espero que você esteja bem e até breve.

*Abraços,
Ana Márcia*

Rio de Janeiro, 29 de julho de 2023.

Oi Ana, espero que você esteja bem.

Não precisa se desculpar, sei bem como o final de período deixa a gente atarefada. Fico muito feliz de ter recebido mais uma carta sua.

Acho que é mais comum do que pode parecer esse sentimento de insegurança que você relata, sobre não estar preparada para assumir uma turma. Confesso que ainda me sinto assim. Me formei em 2021, só que ainda não trabalhei em nenhuma na Educação Básica desde então, mas no ano passado comecei a atuar em um curso pré vestibular social do Estado na minha cidade, em Teresópolis. Fui aluna desse mesmo curso quando estava no último ano do Ensino Médio e fiquei extremamente nervosa no início das aulas. São tantas inseguranças, tantas questões, tantos “e se?” que surgem na cabeça. Mas correu tudo bem, nas primeiras aulas e depois também.

O que não quer dizer que as inseguranças tenham acabado, porque definitivamente não passaram. Mas a experiência com o CoPAS me ajudou muito a entender que isso faz parte, pois somos incompletos e estamos em formação constante. Inclusive, ler esse seu relato me lembrou de um texto do Boaventura, em que ele fala sobre exercitar a insegurança em vez de a sofrer. Vira e mexe fico mentalizando essa frase para tentar lidar melhor com as inseguranças que me acompanham, buscando pensar nestas como um impulso para aprender sempre, tentar coisas novas, mesmo que seja para errar e aprender com os erros.

Seu relato vai de encontro também com o ensinamento de Paulo Freire, sobre reconhecer nossa incompletude e com isso estarmos sempre no movimento de buscar saber mais. O movimento de assumir para a aluna que não sabe a resposta para uma pergunta, mas se comprometer em pesquisar o assunto para chegar a uma resposta, é exemplo do comprometimento com um processo de ensinoaprendizagem dialógico e pautado na horizontalidade. E acredito que a resposta que a aluna te deu após você ter buscado a informação que ela perguntou, é reflexo de como esse movimento é percebido pelos estudantes.

Estou encantada com o projeto da horta, caso queira compartilhar, adoraria ver fotos da horta e também do livro que estão confeccionando. Imagino o quanto a turma vai gostar do resultado final, de ver seus registros reunidos em um livro, reconhecendo assim o espaço de autoria e criação deles.

Dessa vez eu que demorei um pouco para responder sua carta, a essa altura a festa julina já aconteceu não é mesmo? Como foi? Você comentou que eles ensaiaram uma apresentação cantando Luiz Gonzaga e já fico emocionada só de imaginar, as músicas do Gonzaga sempre fizeram parte da trilha sonora da minha família por conta do meu avô que veio da Paraíba para tentar uma vida melhor no Rio na década de 1950, e com as músicas se lembrava “da sua terra”. Infelizmente ele nos deixou no final do ano passado, e agora essas músicas tem um valor sentimental muito maior, pois é a forma como nos lembramos dele (só de escrever isso já fico com os olhos marejados). Enfim, trouxe esse relato mais íntimo porque fiquei super emocionada na festa julina da escola do meu filho esse ano quando uma das turmas se apresentou ao som de “Asa Branca”. E quando trago isso, é porque nossa vida não se separa de nossa formação e atuação docente, acredito que daqui há muitos anos quando estiver na festa julina de uma escola ainda vou me emocionar quando ver os alunos ao som de Gonzaga.

Bom para terminar, gostaria mais uma vez de agradecer a você por estar compartilhando um pouco da sua trajetória na escola comigo. Sem isso meu trabalho não

existiria. Estou na reta final do mestrado, fechando os capítulos que faltam para defender em breve. Estou em um dos momentos que comentei mais acima, tentando exercitar a insegurança para não sofrer, e contar com a generosidade e parceria das colegas nesse momento tem sido muito importante para seguir. Então, muito obrigada!

Abraços afetuosos,

Isadora

P.s: O texto que citei do Boaventura é este aqui (SANTOS Boaventura Sousa. Um discurso sobre as Ciências. Porto: Edições Afrontamento, 1998.), se te interessar tenho ele em PDF.

Rio de Janeiro, 11 de agosto de 2023

Oi Isadora,

Espero que esteja bem.

Fiquei feliz em receber mais uma carta sua, e poder compartilhar minhas experiências e até mesmo as minhas inseguranças. A minha última carta foi quase um desabafo (risos), mas me deixou confortada e muito feliz em poder ler a sua resposta. Agradeço pelas suas palavras, que me levaram a um local de reflexão e conforto. Esta troca tem sido muito importante para mim.

Que bacana saber que você está dando aula em um curso pré-vestibular, e principalmente por ser em um lugar que lhe é familiar. Acho que já mencionei nas cartas anteriores que a minha experiência em sala de aula foi durante o meu estágio de EJA, e foi uma experiência maravilhosa e marcante para a minha trajetória acadêmica e de vida também. Eu já tive a experiência em dar alguns treinamentos no meu antigo trabalho, mas nada comparado às "emoções" de uma sala de aula.

Eu acho que encontrar o ConPAS foi um presente do acaso. Primeiro por toda a rede de afeto e troca de experiências que compartilhamos a cada encontro, e também por ter a oportunidade de estar na escola e planejar junto com a professora, são coisas que eu almejava poder vivenciar desde o início da faculdade. O sentimento de insegurança por vezes vem me assombrar, mas como você disse, estamos em formação constante, e o aprender e o ensinar caminham de mãos dadas. Essa frase do Boaventura me causou um impacto muito grande, pois o medo de errar, de receber um não, sempre vai surgir, mas devemos seguir em frente e dar possibilidade de aprender coisas novas, de ter novas experiências (mesmo que não muito boas), mas não se arrepender de não ter tentado.

Falando sobre as atividades na Leitão da Cunha, algumas coisas aconteceram. O projeto da horta foi finalizado e o livro também. Todos gostaram do resultado, e os alunos estão fazendo acompanhamentos diários e observando o crescimento dos temperos plantados. É comum alguém me chamar e mostrar como uma das mudinhas está grande ou se tem algum brotinho aparecendo. A turma já fez a poda de alguns temperos e estes foram usados na merenda. Em relação ao livro, são 37 páginas onde é possível observar o quanto foi satisfatório para cada aluno poder vivenciar esta atividade, de poder levar para fora das paredes da sala de aula tudo aquilo que foi aprendido e colocar em prática.

A professora da turma ficou muito contente com o resultado, e me convidou para apresentar com ela o projeto que realizamos no Centro de Estudos que aconteceu antes do recesso. Poder participar deste momento foi uma experiência muito bacana, pois além de entender melhor como funciona este momento dedicado para estudo das professoras, também foi possível explicar o papel do ConPAS na escola e a importância dessa ponte entre a escola e a universidade.

A festa Julina foi muito bonita e divertida. Um momento em que as crianças puderam colocar os seus trajes típicos e confraternizar com toda a escola. Não sei se foi assim na época em que você estava na Leitão da Cunha, mas no início da manhã fizemos um lanche na sala de aula, ouvimos músicas típicas e depois as crianças foram fazer brincadeiras organizadas pelas professoras em diferentes ambientes da escola. Antes de iniciar as danças, toda a escola cantou "Asa Branca", com auxílio da professora de música e um grupo dos alunos que tocaram alguns instrumentos. Foi muito emocionante, todos: pais, alunos, professores e funcionários cantando em coro essa música que é tão marcante para tanta gente.

Preciso fazer um adendo para explicar algo, pois tenho um carinho especial pelas músicas do Luiz Gonzaga pelo mesmo motivo que você. O som da sanfona me faz recordar os

momentos que passei (passo) com meu avô, que assim como o seu, veio para o Rio de Janeiro ainda jovem tentar uma vida melhor. O meu avô nasceu em Pernambuco, e adora forró. Hoje ele já está bem velhinho, com Alzheimer, às vezes nem se lembra de mim, mas eu uso a música como recurso para manter a nossa conexão e levá-lo para um lugar em que as suas lembranças o confortam.

As crianças da turma adoram Luiz Gonzaga, já fizeram pesquisa sobre a sua vida e sabem as letras de algumas músicas de cor. Valorizo demais as histórias que crescemos escutando, dos nossos pais e avós, e ensinar as crianças a entender a importância disso, de procurar conhecer as suas raízes, acredito fazer parte da formação docente, pelo menos é nisso que irei procurar fazer nas minhas aulas.

Voltando a falar sobre a festa, a dança da turma foi muito bonita. Dançaram duas vezes. Até hoje lembro a letra da música de tanto que eles cantaram ao longo da semana (risos). Depois da dança, os pais foram convidados a irem até à sala lanchar com seus filhos. Foi muito bacana poder conhecer os pais dos alunos, de ser apresentada e receber agradecimentos pelo carinho com a turma.

Voltei esta semana para escola e estou ajustando algumas coisas sobre o planejamento com a professora. Assim que houver algo definido, te conto os detalhes.

Estou na torcida para que de tudo certo nesta reta final do seu mestrado. E tenho certeza que a sua defesa será linda. Farei o possível para ir assisti-la.

Conte comigo no que precisar para ajudar no seu trabalho.

Vou anexar aqui algumas fotos do livro sobre a horta escolar, e fotos da turma produzida para a festa.

E quero sim, o texto do Boaventura, não conhecia esse e fiquei super interessada.

*Abraços fraternos
Ana Márcia*

Teresópolis, 19 de agosto de 2023.

Olá Ana, como você está?

Estou muito contente com a troca que conseguimos estabelecer com essa conversa pelas cartas, mesmo estando mais afastada do grupo agora por conta do trabalho, me sinto de alguma forma conectada com você e super empolgada para acompanhar suas experiências. Essa troca também tem sido muito importante para mim.

Acho que a gente pode dizer que ConPAS é um presente na vida de todos que passam pelo grupo, lá encontramos uma rede de afeto e acolhimento que, pelo menos pra mim, não imaginava encontrar em um grupo de pesquisa, e pela sua narrativa percebo que também foi assim para você. Nos encontros todos têm a oportunidade de falar e ser genuinamente ouvidos, as trocas de narrativas de nossas experiências de vida formação são pontapé para ricas reflexões sobre a educação, a escola e o processo de formação docente.

E nesse espaço, todas as experiências são valorizadas e reconhecidas em sua importância. Até mesmo as negativas, porque sabemos bem que nesse processo de vida formação nem tudo são flores, passamos por frustrações, por vezes criamos expectativas que não são correspondidas na realidade. Isso sem falar na insegurança que nos acompanha. Mas, a partir das reflexões que tecemos coletivamente, com as narrativas compartilhadas, os textos lidos e outras referências que trabalhamos, como músicas, poesias, filmes e etc, mesmo as experiências que a princípio possam parecer negativas, abrem espaço para buscarmos outros caminhos, para superar os desafios que o cotidiano nos apresenta, para repensarmos nossa prática.

Sobre o andamento das atividades na escola, estou encantada! Agora vendo as fotos, sua narrativa ganha outro sentido, pois consigo visualizar a participação das crianças, e é visível nos seus sorrisos o quanto estão motivados e empenhados nas atividades. O livro sobre o projeto da horta, confeccionado com registros fotográficos, as pesquisas e desenhos feitos pelos alunos, além de uma boniteza sem tamanho, demonstra o quanto uma prática educativa pautada na realidade concreta, onde eles podem observar na prática o que estão aprendendo. Isso me lembra muito as ideias de Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”, onde ele fala sobre a construção de uma educação libertadora como forma de superar o modelo bancário (que é pautado na noção de que o professor transfere o conhecimento para os alunos que o recebem passivamente). E uma das características da educação libertadora proposta por Freire é justamente esse movimento de investigação da realidade, que pode ser feito a partir de temas, como a horta, onde os sujeitos envolvidos buscam compreender o tema estudado através da ação-reflexão para então, coletiva e dialogicamente tecer aprendizagens sobre o que foi investigado.

Além disso, o envolvimento de outros sujeitos da escola, construção de aprendizagem coletiva, onde os alunos podem perceber suas contribuições para a escola como um todo, por exemplo quando os temperos que eles mesmos plantaram vão para a cozinha e deixam a comida de todos com um sabor especial. Percebo nesse processo muito mais do que só o aprendizado sobre cultivo, sobre as plantas, envolve também afeto, coletividade, contato com a natureza. Aspectos tão importantes para uma aprendizagem pautada no entendimento de que todos são sujeitos do conhecimento e que as aprendizagens acontecem no diálogo entre os conhecimentos que cada um carrega consigo. Nesse movimento todos aprendem, na prática e na reflexão sobre a prática, como a apresentação do projeto no Centro de Estudos. Ao narrar a experiência de vocês é possível que outras professoras tenham se inspirado para pensar em projetos onde os alunos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Publicizar a ponte entre a escola e a universidade que o ConPAS proporciona é também

muito importante, pois é comum ouvirmos o quanto a universidade está fechada em seus muros, ou que as escolas estão cheias de problemas, mas ainda não é tão comum ouvirmos sobre o tanto de movimentos de aproximação desses dois espaços, sobre o tanto de práticas cotidianas nas escolas que contribuem para uma educação libertadora. Aprendi com um texto de Inês Barbosa de Oliveira, que esse movimento de publicizar o que temos pensado praticado abre a possibilidade de multiplicação de experiências emancipatórias.

Agora falando da festa julina, falei na carta anterior sobre a emoção que me acompanha quando escuto Luiz Gonzaga e não pude conter essa emoção assistindo o vídeo que você compartilhou comigo de um trecho da apresentação do alunos, assim como me tocou demais o relato sobre sua relação com a música e com seu avô. Me fez pensar sobre um conceito que da própria Graça, que é o de que nossas memórias e experiências são singulares sociais, pois são individuais mas ao mesmo tempo não se deslocam do contexto social no qual estamos inseridos. Nós duas temos relações únicas com nossos avós, que passaram por experiências semelhantes deixando suas cidades de origem em busca de uma vida melhor, e por meio da música estabelecemos uma relação com nossas origens. Confesso que fiquei bem tocada com essa coincidência em nossas vidas. E como tantas memórias singulares sociais podem emergir a partir de narrativas nos dias cotidianos escolares, demonstrando que nossas vidas não estão separadas de nossas práticas.

Por fim quero te agradecer mais uma vez pela parceria e disponibilidade em conversar comigo sobre suas experiências no grupo, nessa conversa revivi vários momentos de quando era bolsista no grupo e aprendi muito nessa troca. Muito obrigada! Você já deve ter visto no calendário do grupo que minha defesa está marcada para o dia 15 de setembro, gostaria muito de te ver lá, afinal sem sua participação e de outras colegas essa pesquisa nem existiria. Ah, e vou te enviar o texto do Boaventura.

*Com carinho,
Isadora*

Rio de Janeiro, 27 de agosto de 2023

Oi Isadora, como vai você?

Primeiramente quero agradecer o envio do texto do Boaventura. Gostei bastante da leitura e fiz algumas anotações que achei interessante.

Imagino como tem sido estes dias nesta fase final de conclusão da sua dissertação. Talvez, esta seja uma das últimas cartas que lhe escreverei contando as minhas experiências, então desde já, quero agradecer pela troca que tivemos que também me ajudou muito, e foi algo que marcará a minha trajetória.

Os encontros do ConPAS, para mim, são fonte de pura reflexão, me ajudam a entender que tipo de docente que pretendo ser, e também a pensar nas situações que presencio na sala de aula. Algumas vezes as nossas dúvidas, inseguranças podem ser as mesmas de outras pessoas do grupo, ou até mesmo alguém já passou por alguma situação semelhante, e esse compartilhamento de vivências, conforta e agrega à minha trajetória.

No último encontro, conversamos sobre com que olhos nós vemos os alunos, e o que podemos fazer; no papel de extensionistas, para ajudar em uma situação “conflituosa”, o que podemos fazer para sermos ouvidos. Não no sentido de impor a nossa opinião, mas sim, no de somar, de pensar junto e encontrar a melhor solução.

Ter a oportunidade de estar na escola sem ser no papel de estagiária é uma experiência que a maioria dos licenciandos, infelizmente, não vai conseguir vivenciar. E o que tenho percebido até o momento, é que há diferença em ambas as experiências. Talvez até mesmo pela forma como somos vistos pelo professor. Em uma conversa com a professora da turma que estou acompanhando, ela me disse que considera muito importante essa ponte da universidade com a escola, que valoriza muito a nossa presença ali, pois considera importante termos este contato com sala de aula e ver a realidade da escola. Ela é bem receptiva as minhas sugestões no planejamento, e acredito que esta parceria tem rendido bons frutos para turma. A minha volta após o recesso foi tranquila, fui muito bem recebida pela professora e pela turma.

Acho que isso é um pouco do resultado do relacionamento que venho construindo com os alunos e com a professora. Lembro que uma vez escutei em uma das minhas aulas de prática de ensino, que a forma que os alunos irão tratar os estagiários muitas vezes é reflexo da forma que a docente regente recebe e se relaciona com o licenciando.

Fico muito feliz em saber que você gostou das fotos. De fato eles gostaram muito de participar desse projeto, e já estamos verificando a possibilidade de construir outra horta em conjunto com a Educação Infantil, onde os alunos do 3º ano (a turma que eu estou acompanhando) irão auxiliar a EI na explicação e confecção da horta.

Você mencionou “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, e eu me lembrei do capítulo “Ensinar exige curiosidade”, onde é necessário respeitar a curiosidade dos alunos no processo de aprendizado, e partir disso para instigar a vontade do discente em aprender e a pesquisar. Constantemente venho fazendo este movimento com as crianças, utilizando a curiosidade delas, desde assuntos simples até os mais complexos, para levá-las a pesquisa, a usar a criatividade. Por exemplo, em uma determinada aula, a turma estava desenhando animais, e alguns alunos me perguntaram como era uma girafa, e os perguntei como eles achavam que era, e pedi para que me descrevessem como eles lembravam. Foi um exercício bem bacana, pois um foi ajudando o outro, e no final conseguiram desenhar o animal.

Muitas atividades estão sendo planejadas para o próximo mês, algumas envolvem questões sobre o conhecimento dos estados, cidade e bairro. A turma também está pesquisando sobre o bairro onde fica localizada a escola, e quem foi Leitão da Cunha. Essa pesquisa sobre Leitão da Cunha dará início a outro projeto maior que estou planejando com

a professora, sobre as escolas de outros países, onde os alunos vão pesquisar quais são as semelhanças e as diferenças. Essa vai ser a primeira pesquisa que os alunos vão fazer em duplas, para eles começarem a ter noção de como fazer um trabalho em conjunto, já estamos trabalhando isso diariamente em algumas pequenas atividades, como fazer algum exercício juntos, para que eles se acostumem com a dinâmica.

Há outro projeto que, particularmente, estou encantada. Foi solicitado aos alunos que levassem fotos de quando eram crianças, dos seus pais, avós, bisavós e das pessoas mais velhas da sua família. Quando eu cheguei à sala os alunos fizeram questão de me mostrar às fotos, e cada uma vem acompanhada de uma narrativa que às vezes até mesmo as crianças desconheciam. E assim, eles estão conhecendo a sua história, o seu passado, as suas raízes. Através dessas fotos, estão sendo desenvolvidas as competências relacionadas à matemática.

Este projeto me fez lembrar a minha família, lembro-me que também fiz algo parecido na escola, uma árvore genealógica, e foi assim que fiquei sabendo os nomes dos meus bisavós. Acho que não há como separar as nossas vivências da nossa prática, é algo que nos acompanha e nos completa como pessoa. Ensinar a importância da ancestralidade aos alunos, e a valorizar desde pequenos os momentos que têm em família. Às vezes convivemos diariamente com uma pessoa, e na correria do dia -a -dia, não damos espaço para ouvir a sua narrativa, não fazemos o movimento de olhar para lado e ouvir a sua história, e talvez compartilhar semelhanças. Ensinar as crianças a ter esse cuidado, esse olhar, essa escuta, talvez agora não faça muito sentido, mas irá gerar boas lembranças.

Vou te atualizando com as novidades que vão surgindo nas próximas semanas até a data da sua defesa.

Tenho aprendido muito nesta troca de cartas que estamos fazendo, e mais uma vez agradeço por tudo que foi compartilhado até aqui. Sentirei falta de lhe contar as minhas experiências no grupo e na escola. E estarei sim, na sua defesa torcendo por você!

*Abraços afetuosos,
Ana Márcia.*

Carta 10 - Indícios provisórios

Teresópolis, 19 de agosto de 2023.

Pensamos que fechar não é encerrar, fechar não é concluir, fechar não é finalizar. Fecha-se o que se abre, ou se abre o que foi fechado. Portanto, o fechar é movimento, um movimento que pode provocar outras aberturas, outras conversas. (SILVA; RIBETTO, 2019, p.110)

Olá, mais uma vez, escrevo esperando encontrá-los bem. Finalmente chegamos à última carta desta dissertação, e antes de desenvolvê-la, gostaria de ressaltar alguns pontos a respeito desta carta. Primeiramente, apesar de ser a última da dissertação, essa não é uma conclusão e também não é um encerramento. Por isso trouxe a citação de Silva e Ribetto (2029) em epígrafe, esta carta fecha este trabalho, mas entendendo esse fechamento como um movimento que é provisório, pois a qualquer momento pode se desdobrar em outras aberturas, outros trabalhos, outras reflexões, pois como afirmam Clandinin e Connelly (2011), “(o) que escrevemos é sempre provisório, sempre aberto à revisão.” (p.47).

Em segundo lugar, a intencionalidade por detrás desta carta é retomar alguns pontos que foram discutidos ao longo deste trabalho, em diálogo com as conversas estabelecidas pelas cartas trocadas e a partir disso buscar os indícios que podem contribuir na tessitura de uma formação docente pautada na ecologia de saberes (SANTOS, 2002).

Feitas estas considerações iniciais, vamos seguir na busca dos indícios (GINZBURG, 1989), de aprendizagens possíveis e de questões que brotam desta pesquisa. Este trabalho que foi perpassado por experiências de formação, as minhas próprias e as de colegas que compartilharam as suas, apenas foi possível com e pela narrativa, por isso concordo com Silva (2020) que

Nunca será demais dizer e redizer para os que já sabem e, principalmente, aos que ainda desconfiam da validade, de representatividade e importância das pesquisas narrativas em Educação, que trazem a experiência como o grande campo a ser transitado, (re) vivido e refletido e a voz de professoras como pesquisadoras e sujeitos de suas práticas, não mais como objetos.

Com esse trabalho, busquei reconhecer o espaço de autoria de professoras em formação. Ao entender com Reis (2014) a formação como contínua, percebo que antes mesmo de completar a graduação e conseguir o diploma de professor, muitas experiências nos constituem e nos possibilitam tecer de saberes que terão influência sobre nossas práticas em sala de aula (mas não só em sala de aula). Com isso, trazer as conversas de professoras

em formação para esta dissertação é parte de um movimento impulsionado pela pesquisa narrativa, que valoriza as reflexões sobre as experiências como campo fértil para (re)pensar o processo de formação docente.

Além disso, ao reconhecer a autoria de todos os sujeitos que compõem esta pesquisa, estou exercitando o não desperdício de experiências proposto por Santos (2002). Assumindo que os saberes são tecidos em *espaçotempo* diversos e de maneiras plurais, e não apenas nos moldes validados pela racionalidade ocidental moderna. Assim, mesmo as colegas que não cursam pedagogia ou alguma licenciatura, trazem contribuições para (re)pensarmos a formação docente, a partir de suas experiências *nodocom* o ConPAS.

Nesse sentido, destaco a seguir algumas dessas contribuições que considero relevantes, mas sem perder de vista que o que apresento aqui é apenas um ponto de vista, uma das interpretações possíveis para a conversa estabelecida na tessitura desta pesquisa.

Primeiramente, destaco o fato de que a atuação no grupo possibilita a vivência dos movimentos propostos por Alves (2008), pois mergulhamos com todos os sentidos na *prácticapesquisa*. Esse movimento é percebido, por exemplo, quando Leila relembra das cores presente na sala da Educação Infantil, quando o Guilherme conta como ouvir as professoras e colegas do grupo na produção dos vídeos e nos encontros semanais o aproximam de questões que “*estavam distantes da minha bolha social*”, e também quando Ana Márcia fala sobre vivenciar na rotina da escola “*situações inesperadas e outras repletas de afeto*”.

Também são notáveis nas narrativas os movimentos de virar de ponta cabeça (ALVES, 2008) os aportes teóricos, epistemológicos e metodológicos da racionalidade científica que herdamos da modernidade, e da complexificação da compreensão de fonte - beber em todas as fontes (ALVES, 2008) . Percebo isso quando Camila aponta que a participação no grupo contribuiu para que ela pudesse entender “*a importância das narrativas docentes e a sua capacidade de produção de conhecimento - para além da ideia de mera reprodução - foi transformador e realmente mudou a maneira como eu vejo o mundo, assim como minha forma de pensar a escola e a educação em um país como o Brasil.*” E também quando Guilherme conta que “*o ConPAS também me apresentou a um formato de artigos que eu nunca tinha lido, as narrativas autobiográficas, e à uma nova forma de fazer pesquisa, mais colaborativa.*”

E ainda, ao nos debruçarmos sobre as narrativas, seja através da produção dos vídeos ou de textos, podemos experienciar formas de literaturizar a ciência, rompendo dessa forma com a escrita do modelo científico hegemônico, que não dá conta das questões que emergem das práticas cotidianas, que são permeadas por nossa subjetividade. Não dá conta pois “não

admite que as histórias narradas por sujeitos de vida comum sejam concebidas como fontes de pesquisa.” (REIS, 2023, p. 7).

A segunda contribuição que destaco, é a possibilidade que o grupo proporciona de superarmos o modelo de formação docente que ainda é marcado pelo distanciamento de teoria e prática. Trago esse distanciamento em minha narrativa sobre o curso de licenciatura em história, assim como a Ana Márcia quando conta que durante a graduação tem “*sentido falta de ter contato com a prática docente além das aulas teóricas*”. A superação desse modelo e o entendimento de *prácticateoria* enquanto instâncias inseparáveis é possível graças ao entrelaçamento dos estudos e discussões do grupo às vivências na escola, sejam as vivências das bolsistas ou as das professoras do grupo. Ou seja, é possível a partir do diálogo horizontal entre escola e universidade, onde esses dois *espaçostempos* e os sujeitos que os compõem são reconhecidos enquanto produtores de conhecimentos que contribuem no processo de formação contínua, como destacado por Ana Márcia:

Cada troca que acontece não só com os alunos da turma, mas também com a professora regente, acrescentam a minha formação docente. Acho importante manter este vínculo entre a escola e a universidade a fim de potencializar a nossa formação, e manter um diálogo entre a teoria e a prática.

E destacado também na narrativa da Camila:

Acho que, sobretudo, essa experiência me ensinou a valorizar a prática e a vivência como elementos importantes, assim como entender que aprendizado e formação são processos contínuos - que atravessam a todos, horizontalmente - e que não cessam quando formalmente ganhamos um diploma. Todos podemos aprender e estamos de fato aprendendo enquanto seguimos nesse exercício difícil que é viver, e ainda mais, viver em coletivo!

Outra contribuição importante que pude notar nas cartas das colegas, é a compreensão da tessitura do conhecimento em rede. Ao longo da troca das cartas, ao relembrar e narrar as experiências vivenciadas *nodocom* o ConPAS, os fios dessas lembranças se emaranham com outras memórias de outras experiências, que vão se resignificando e abrindo espaço para novas reflexões, para a tessitura de saberes a partir das experiências vividas:

no instante em que a conversa ocorre e as redes de conhecimentos de todos e de cada um são chamadas a incorporar outros fios, abandonando alguns anteriores ou não, se complexificando e se modificando. Assim, tece-se uma rede de diálogos que se constitui afirmando a autoria de cada um por meio de uma reflexão coletiva. (REIS; OLIVEIRA, 2018, p. 74)

Ainda, podemos perceber que o processo de formação não acontece de forma linear, e por ser atravessado pela vida, mostrando-se por vezes turbulento, repleto de idas e vindas e pode ser atravessado por mudanças no percurso. A narrativa do Guilherme nos ajuda a refletir sobre isso ao contar como depois de ingressar no Ensino Superior no curso de Letras,

percebeu no percurso que aquele não era o lugar onde de fato queria estar, o que o levou à mudança no meio do caminho para o curso de Artes Visuais. Mas esses atravessamentos não aparecem apenas com as mudanças de curso, Karina conta sobre sua entrada para o grupo como “*um retorno efetivo ao meu sonho acadêmico, em um período que a faculdade não parecia fazer mais muito sentido para mim*”, pois a experiência da pandemia da Covid-19 tinha a afastado desse sonho: “*parece que levou o sonho embora.*”

Além disso, é possível observar nas cartas como outras experiências, e não só as vivenciadas *nodocom* o grupo, são mobilizadas. Faço isso, quando a narrativa da Karina sobre um acontecimento na escola a faz pensar sobre os receios que persistem quando o assunto é educação sexual na escola. Essa questão me remete a uma lembrança do período em que realizei o estágio obrigatório em outra escola envolvendo a mesma temática. Já o Guilherme resgata aspectos de sua trajetória pessoal, de jovem que experimenta o ingresso na universidade afastado dos familiares, para então narrar como foi seu encontro com o ConPAS. E também percebo na conversa com a Ana Márcia como os fios de nossas histórias familiares são resgatados a partir da narrativa sobre a experiência da festa julina na escola, ressaltando o caráter *singularsocial* de nossas memórias. Nesse movimento, um fio de memória puxa outro e as experiências se entrelaçam a partir das reflexões proporcionadas por elas.

Como disse no início desta carta, as contribuições que destaco aqui não esgotam as possibilidades de reflexões e questionamentos presentes nas conversas tecidas com as colegas. Mas nos ajudam no reconhecimento de que é possível a tessitura de uma formação docente pautada na conversa horizontal entre escola e universidade, em uma relação ecológica com os saberes que são produzidos cotidianamente por professoras da Educação Básica.

O reconhecimento de experiências no campo da formação de professores, que vão na contramão da concepção hegemônica, ainda dominante nos currículos e políticas públicas educacionais voltadas para o campo da formação docente, vai ao encontro da proposta da sociologia das ausências (SANTOS, 2002), pois desinvisibiliza essas experiências. E com isso, como aponta Oliveira (2012), abre espaço para a possibilidade de “multiplicação de experiências emancipatórias - promotoras das ecologias entre saberes, temporalidades, culturas, escalas e modos de produção” (p.11). Além disso, a reflexão sobre as experiências compartilhadas nos possibilita repensar nossas próprias experiências e os rumos que almejamos trilhar, como nos conta Ana Márcia em uma de suas cartas:

Já os encontros do ConPAS, fazem com que eu reflita criticamente sobre a minha prática docente futura. Desse modo, está sendo uma oportunidade de, através das vivências compartilhadas, fazer com que eu reflita em relação ao tipo de professora que pretendo ser. E conhecer as docentes que participam do projeto, através das suas narrativas, contribui para esse processo. Este espaço de troca possibilita conhecermos o outro e também a nós mesmos.

Nesse movimento, podemos contrair o futuro, olhando para o presente como terreno fértil de possibilidades, assumindo as “narrativas *singularessociais* como formas de ampliar o presente, apontando as experiências existentes ao invés de desperdiçá-las.” (REIS, 2023, p.7). As experiências compartilhadas aqui, não são entendidas como modelo a ser seguido ou reproduzido, mas como possibilidade de polinizar e multiplicar propostas outras para a formação docente como possibilidade de ampliar perspectivas de formação, quem sabe pensando nas narrativas como proposta para aprendermos com o outro, de forma coletiva,

abrindo possibilidades de ver, ouvir e sentir o que sozinhos não nos é possível. É narrando que ampliamos o presente, percebemos a complexidade da vida cotidiana e podemos, então, pensar em soluções, mesmo que provisórias, para os dilemas vividos cotidianamente nas escolas. (REIS, 2023, p. 13)

Nesse movimento, nesta dissertação pude aprender com os outros, com suas narrativas. E para isso, a utilização das cartas se mostrou potente para a tessitura da conversa com as colegas de uma forma horizontal, sem roteiros pré-estabelecidos. Ao me propor registrar esta dissertação em forma de carta, estou caminhando no movimento proposto por Alves (2008), buscando outras formas de dizer por escrito, *literaturizando* a ciência. Rompendo com o modelo de escrita acadêmica pautado pela lógica da racionalidade ocidental moderna, que a partir de suas dicotomias, pretende uma separação entre sujeito-objeto, pesquisador-pesquisa. No entanto, aprendi com Soligo (2018) que apesar de desafiador, esse movimento possibilitado pelas cartas “contribui para fertilizar o processo de produção” (p.64), e que “(o) desafio de narrar os acontecimentos da pesquisa, reflexivamente e de maneira implicada, em vez de colocá-los na forma de uma exposição canônica impessoal, funciona como um espaço potente de invenção autoral do registro” (Ibidem, p. 64).

Além de tudo o que foi discutido até aqui, pude aprender com o caminho percorrido com esta pesquisa que as narrativas nos possibilitam uma outra forma de olharmos e nos relacionarmos com as experiências que nos afetam e nos atravessam. Possibilitam o exercício “reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.108). A partir desse exercício, compreendo que “todo conhecimento é

autoconhecimento” (SANTOS, 2008, p. 80). Trago agora o poema “Guardar” de Antônio Cícero, para me auxiliar a dizer um pouco do aprendi ao pesquisar narrativamente:

Guardar
 Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la. Em cofre não
 se guarda coisa alguma. Em cofre perde-se a coisa à vista.
 Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto
 é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
 Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é,
 velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela
 ou ser por ela.
 Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro
 Do que pássaros sem vôos.
 Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se
 declara e declama um poema:
 Para guardá-lo:
 Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
 Guarde o que quer que guarda um poema:
 Por isso o lance do poema:
 Por guardar-se o que se quer guardar.

Assim como o “lance do poema” de guardar, com a pesquisa narrativa estamos guardando as experiências de *vidaformação*. Para que estas não fiquem trancadas no cofre da memória, em um local fora de nossas vistas. Por isso, narramos, publicamos, conversamos e escrevemos sobre nossas experiências ao longo de nossa trajetória de *vidaformação*: para guardar!

Com carinho,

Isadora Azevedo

Referências bibliográficas:

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e74451, 2021.

ALVES, Nilda. Os romances das aulas. *Movimento – Profissão docente: teoria e prática*. Niterói: Faculdade de Educação/UFF, set. 2000.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com cotidianos. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In.: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2021: avaliação e perspectiva* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra. *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa editora, 2001, p.23-91.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos Feministas* 235, 2000.

BAKHTIN Mikhail. Metodologia das Ciências Humanas IN: BAKHTIN Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN Mikhail. Arte e Responsabilidade IN: BAKHTIN Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOOKS, bell. “Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade”. 2ª ed. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

BERTI, Andreza; MALENA, Rosa. Experiência. In.: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (Orgs.). *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e32746, 2021.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza, VIEIRA, J. *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser*. São Paulo: Crítica Educativa, 2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa (Auto)Biográfica: Diálogos*

Epistêmicos-metodológicos. In. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto, CUNHA, Jorge Luiz da. e BÔAS, Lúcia Villas, (orgs). Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológico Curitiba: Editora CRV, 2018.

CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Autoformação docente contínua cotidiana numa perspectiva emancipatória: artesanias narrativas. 2021. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Formação contínua. In.: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (Orgs.). Dicionário de pesquisa narrativa. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In.: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (Orgs.). Universidade-escola: diálogos e formação de professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: UDUFU, 2011.

CRUZ, G.; PAIVA, M. e LONTRA, V.. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 06, n.19, 2021, p. 956-972.

DOURADO, Luiz, Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In.: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2021: avaliação e perspectiva [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. Método: pesquisa com o cotidiano. São Paulo: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidade, acasos, encontros, experiências e amizades. In.: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 11, 2021a, p.1-20.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento. Cadernos de Educação, n. 65, 2021b, p.1-14.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; NAKAYAMA, Bárbara C. M. Sicardi. Narrar e esperar com Cartas Pedagógicas: um fecundo diálogo entre o legado de Paulo Freire e a pesquisa narrativa (auto)biográfica. *Crítica Educativa - Dossiê Modos de Narrar a Vida, Sorocaba*. v. 8, N.2, 2022, p.1-21.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 34ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&M, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.17, n.53, 2017, p.721-737.

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

GIRALDO, V., MATOS, D.; QUINTERO, W. Entre epistemologias hegemônicas e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, Nariño, Colombia, v. 13, n. 1, p. 49-66, jan./abr. 2020. DOI: 10.22267/relatem.20131.40

GRANGEIRO, Danise; RIBEIRO, Tiago. A experiência epistolar de investigadores narrativos: conversando e cartografando vidas, biografias e existências. *Pontos de Interrogação*, v.11, n.2, jul.-dez., 2021, p.423-443.

HOOKS, bell. *Ensinamento 9: Contar histórias*. In: _____. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020, p. 88 - 94.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação - episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 27-70.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARQUES, Luciana Pacheco Marques. Prefácio: A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos. In.: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente. *Cadernos de Pesquisa*. v.47, n.166, p.1106-1133 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados - entre a regulação e a emancipação*. 2ª ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ:DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012. p. 7-39.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ecologia de saberes. In.: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (Orgs.). *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro:Ayvu, 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A pesquisa em círculos tecida: ensaios de metodologia errante. In.: Guedes, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. (Orgs.). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, 2017, p. 6 - 26.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. *Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos profissionais da educação?* Revista Teias v. 12, n. 26, set./dez. 2011, p. 143-153.

RAMALLO, Francisco; ANDRADE, Naiane Kelly Borba. Descompor a Pedagogia: sobre um poder narrativo na educação. *Revista Educare*, v.3, n.2, 2018.

RAMALLO, Francisco. Tempo e narrativa. In.: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (Orgs.). *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro:Ayvu, 2022.

REIS, Graça. *Por uma outra epistemologia de Formação: conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados*. 2014. 196f (Tese) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Graça; FLORES, Renata (Orgs.). *Narrativas: Histórias da/na escola*. 1ª ed. - Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro, RJ: Conpas; UFRJ, 2017.

REIS, Graça. A pesquisa narrativa como possibilidade de expansão do presente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e123291, 2023.

REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como autoformação contínua. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

REIS, Graça. *Singularsocial*. In.: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (Orgs.). Dicionário de pesquisa narrativa. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In.: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael, SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). Rio de Janeiro: Ayvu, 2018a.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In.: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael, SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). Rio de Janeiro: Ayvu, 2018b.

RIBEIRO, Tiago. Conversa. In.: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (Orgs.). Dicionário de pesquisa narrativa. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, v. 25, n. 55, p. 13-30, set./dez. 2020.

SANTOS Boaventura Sousa. Um discurso sobre as Ciências. 5. ed. - São Paulo : Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63. Outubro 2002, p. 237 – 280.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. *NOVOS ESTUDOS CEBRAP* 79, novembro 2007. p. 71-94.

SERODIO, Liana Arrais. Narrativas como atos ético-estético-cognitivos de resistência dialógica hetero-formativa. In: SERODIO, Liana Arrais et al (Orgs.). *Narrativas, corpos e risos anunciando uma ciência outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 141-164.

SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas; RIBETTO, Anelice. Cartas e conversações: uma experiência de pesquisa escrita na diferença. In.: GUEDES, Adrienne Ogêdda; RIBEIRO, Tiago (orgs.). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SILVA, Juliana Vieira da. *Narrativas do cotidiano (per)formativo: a escrita de cartas como modo de dizer-ser*. 2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SKLIAR, Carlos. Elogia à conversa (em forma de convite à leitura). In.: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael, SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SMITH, Linda Tuhiwai. Imperialismo, história, escrita e teoria. IN: SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOLIGO, Rosaura Angélica. Uma forma narrativa privilegiada na pesquisa: a carta. In: BRAGANÇA, I.; NAKAYAMA, B.; TINTI, D. (Orgs.). *Narrativas, formação e trabalho*

docente. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 63 - 76.

SOLIGO, Rosaura Angélica. Uma experiência potente de formação para a docência. In.: Anais do Seminário Fala Outra Escola, Campinas, Galoá, 2017.

SOLIGO, Rosaura Angélica. Quem forma quem? Instituição de sujeitos. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de campinas, Faculdade de Educação, 2007.

SOLIGO, Rosaura Angélica. O trabalho com cartas na formação de professores. Texto publicado em: <https://laconexao.net.br/cartas-pedagogicas/> , 2020.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) Dicionário Paulo Freire. 2ª ed. revista e ampliada 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

YEDAIDE, Maria Marta; PORTA, Luis. Narrativa como forma de conhecer as experiências do mundo. In.: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia (Orgs.). Dicionário de pesquisa narrativa. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.