

**Dossiê: Experiências instituintes de pesquisa e formação docente:
diálogos latino-americanos**

Diálogos entre universidade e escola: percursos e narrativas em movimento

Dialogos entre universidad y escuela: caminos y narrativas en movimiento

Eda Maria de Oliveira Henriques
Universidade Federal Fluminense (UFF)
[Niterói, Brasil](#)

Adriana Varani
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
[Campinas, Brasil](#)

Resumo. A partir de duas experiências em disciplinas de curso de graduação no ensino superior, são apresentadas a criação de espaços e conexões entre a universidade e a escola em um movimento reflexivo, incluindo contato com o cotidiano da escola, bem como o revisitado de memórias escolares. Na primeira, o objetivo foi colocar em diálogo as concepções de Paulo Freire e Vygotsky sobre a leitura e a escrita na relação com memórias e releituras das experiências escolares dos alunos. Na segunda, ocorrida em orientação de estágio numa escola de periferia, objetivou-se, pela escrita de narrativas memorialísticas, pensar sobre os modos de serfazer em formação. Deste encontro, refletiu-se sobre os movimentos instituintes de formação e a potência da recuperação das experiências formativas e de seus conhecimentos pedagógicos em diálogo com histórias de formação no curso e nos contextos da educação básica.

Palavras-chave: Narrativas; Relação universidade e escola, memórias.

Resumen. A partir de dos experiencias en asignaturas de curso de grado en la educación superior, se presentan la creación de espacios y conexiones entre la universidad y la escuela en un movimiento reflexivo, que incluye el contacto con el cotidiano escolar, así como la revisitación de memorias escolares. En la primera, el objetivo fue poner en diálogo las concepciones de Paulo Freire y Vygotski sobre la lectura y la escritura en relación con memorias y relecturas de las experiencias escolares de los estudiantes. En la segunda, desarrollada durante la orientación de prácticas en una escuela de periferia, se buscó, a través de la escritura de narrativas memorialísticas, pensar sobre los modos de ser y hacer en la formación docente. A partir de este encuentro, se reflexionó sobre los movimientos instituyentes de la formación y el potencial de recuperar las experiencias formativas y sus saberes pedagógicos en diálogo con las historias de formación en el curso y en los contextos de la educación básica.

Palabras claves: Narrativas. Relación universidad y escuela. Recuerdos.

Introdução

A proposta deste texto é narrar duas experiências desenvolvidas em disciplinas de curso de graduação no ensino superior em universidades públicas. O que elas têm em comum é a proposta de criar espaços e conexões entre a universidade e a escola em um movimento recursivo e reflexivo, que inclui o contato com o cotidiano da escola, bem como o revisitado de memórias relacionadas a esse período da vida. As experiências foram problematizadas no contexto da pesquisa intitulada “Experiências instituintes de formação docente, uma abordagem narrativa (auto)biográfica: diálogos latino-americanos”, coordenada pela Profa. Dra. Inês F. S. Bragança, financiado pelo CNPq, em que as autoras passam a refletir sobre suas experiências como professoras na universidade no diálogo com os estudos realizados no projeto, especialmente no que se refere ao tratamento das narrativas no cotidiano do trabalho entremeado com o conceito de experiências instituintes (Linhares; Heckert, 2009).

A primeira experiência se reporta a uma proposta desenvolvida em um componente curricular da categoria “Tópicos Especiais em Psicologia da Educação” que procurou estabelecer diálogos, reflexões, entre percursos trilhados ao longo do processo de vida e formação relacionados aos processos de leitura e escrita, principalmente no contexto escolar, e o pensamento de autores como Paulo Freire (2011) e Vygotsky (1999), com a proposta de produzir novos sentidos, relações e releituras sobre esse processo. A segunda experiência foi vivida na disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais”, momento de orientação de estágio curricular na universidade em parceria com uma escola pública, procurando refletir sobre a vivência do estágio e suas reverberações no processo formativo através da escrita narrativa.

Ambas têm como centralidade a escrita (auto)biográfica como disparador das reflexões dos percursos de formação na graduação. Partimos do pressuposto de que as memórias trazidas para os momentos do curso de graduação potencializam a formação.

Narrativas no ato de ler e escrever

A primeira experiência é a narrativa do vivido a partir da proposta de um componente curricular intitulado “Diálogos com/entre Paulo Freire e Vygotsky sobre concepções/experiências de leitura e escrita”, oferecida no âmbito da Faculdade de Educação

da Universidade Federal Fluminense, para todos os cursos da universidade. Neste caso específico, a turma era composta por alunos dos cursos de Filosofia, Física, Letras, Geografia e Pedagogia. A ideia era tecer um enredamento que colocasse em movimento formas de pensarsentir dialógicas que reconectassem produções de sentido entre conceitos, concepções e trajetórias de vida e formação que remetesse às experiências de leitura e escrita na escola. Mas também que entrassem em contato com as formas de relação com o saber dos alunos, que, como nos mostra Charlot (2000), se referem sobretudo a uma forma de relação com o mundo. Muitas delas, aliás, trazem as marcas de experiências escolares que ensinaram, dentro de uma forte tradição cartesiana, que a razão humana, desconectada da imaginação, da experiência e da intuição, é a única fonte segura para se chegar ao conhecimento (Semeraro, 2011).

Na busca em perseguir esse objetivo, procuro construir desde o início um programa onde o diálogo se torna o fio condutor a partir do desenvolvimento dos seguintes tópicos: diálogos com e entre os conceitos “leitura de mundo” e “leitura da palavra” em Paulo Freire (2011); diálogos com e entre o conceito de “crítica de leitor” e educação estética em Lev S. Vygotsky (2001); diálogos com e entre Paulo Freire e Vygotsky a partir de suas concepções de leitura e escrita; e, permeando todos os tópicos, os diálogos dos alunos com os temas abordados e com narrativas que entrelaçam lembranças de escola com novas questões proporcionadas pelos diálogos com os autores.

Para este texto, trarei inicialmente uma reflexão sobre a importância da obra de Paulo Freire (2011), em especial através de seus conceitos, em movimento, de leitura de mundo e leitura da palavra para a pesquisa formação narrativa (auto)biográfica como uma abordagem que traz nova proposta de relação com o conhecimento, ampliando, entre outras coisas, a ideia de leitura. Em seguida, apresentarei algumas narrativas de alunos que, através da interação com esses mesmos conceitos, trouxeram memórias e fizeram releituras de suas experiências escolares com a leitura e a escrita. Além disso, destacarei alguns recursos metodológicos que tiveram como objetivo deflagrar conexões entre diferentes gêneros textuais para irrupção das narrativas – experiência aqui entendida na perspectiva benjaminiana (Benjamin, 1985), da busca de um fluxo narrativo comum e vivo que articule vida e palavra.

No texto “Paulo Freire e a pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos entre leitura de mundo, de si, e de trajetórias de formação” (Henriques; Guimarães; Rodrigues, 2021), publicado em 2021 na edição da *Revista Teias* (UERJ) em comemoração ao centenário de Paulo Freire, os autores destacam, logo de início, a partir de autores como Ferraroti (2010), que uma narrativa (auto)biográfica não é um relatório de acontecimentos, mas principalmente uma leitura de mundo que se revela em histórias de vida e formação. Isto porque, ainda neste texto, agora concordando com Cunha (2010), quando alguém narra fatos e situações vividas, ocorre uma reconstituição da experiência, a partir de um olhar perspectivado, presentificando o movimento defendido por Freire: “do mundo a palavra e da palavra ao mundo” (Freire, 2011, p. 29). Isso, de certa forma, reescreve essa relação, provocando uma nova proximidade, mas também uma nova distância, que Freire (2011) vai chamar de (re)conhecimento. Reconhecimento este permeado por uma teia de novos diálogos, onde outras possibilidades de significação se produzem (Freire; Macedo, 2021).

Portanto, foi procurando instaurar um movimento que fosse na contramão de uma tradição de leitura, muito presente ainda hoje na escola, onde o que prevalece é a leitura como pura descrição de um objeto, ou conceito, com fins de uma memorização mecânica (Freire, 2011), que iniciei uma primeira proposta junto aos alunos desta disciplina, buscando criar conexões entre histórias de vida e de ensino e aprendizagem, entre texto e contexto. Dessa forma, após comentários sobre a vida e obra de Paulo Freire (2011) e a leitura de um trecho do livro *A importância do ato de ler*, onde o autor narra como foi construindo, ao longo de sua infância, sua relação com a leitura de mundo e a leitura da palavra, no chão de seu quintal, que foi seu quadro negro, e com os gravetos das árvores, seu giz, foi pedido aos alunos que continuassem essa conversa com Freire, narrando como foram suas primeiras experiências com a leitura e a escrita, trazendo também memórias de escola. A seguir, alguns trechos das narrativas escritas de três alunos e dos diálogos que se estabeleceram.

Nos conta o aluno Andréⁱ:

Minha trajetória de formação de leitura e escrita começou aos três anos. Eu pegava mapas que meu pai utilizava para locomoção e ficava lendo e copiando eles para poder entregar antes dele sair para trabalhar. Chegando aos meus dez anos, eu tinha dificuldade para falar socialmente, gaguejava muito, então minha mãe comprou gibis da Turma da Mônica. Com isso, comecei a ler mais, perdendo um pouco a dificuldade de socializar e melhorando a minha escrita. “O ato de estudar implica sempre o de ler mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo,

de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita, mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica.” A partir dessas palavras de Paulo Freire, eu consigo fazer críticas ao método de ensino a que fui submetido no meu ensino médio. [N]A maioria das vezes, o exercício de memorização mecânica era o mais importante, onde se visava não o aprendizado da matéria, e sim a memorização para passar na faculdade ou em um concurso.

Nos conta o aluno Joaquim:

Falar sobre leitura e escrita, para mim, é algo que gera um certo conflito. Tenho 21 anos, estou na universidade cursando Pedagogia, no sexto período, e a leitura e a escrita são palavras e práticas que me assombram. A minha relação com os livros quase sempre foi muito distante, apesar de minha mãe comprar livros esporadicamente para mim, quando eu pedia. Eu não lia simplesmente por não querer, eu queria gostar. Começava empolgada, mas meus olhos embralhavam, minha cabeça começava a doer, sentia sono, e tudo me desconcentrava. Infelizmente, até hoje isso acontece, porém, com menos frequência. Acredito estar aprendendo [a] lidar com isso devido às leituras que são necessárias na universidade. Confesso e me alegro em dizer que em algumas sinto até o prazer em ler. Durante minha vida, eu não recordo de ter finalizado um livro, a não ser breves literaturas infantis. Sempre me questionei o porquê disso, já que algumas pessoas do meu ciclo social eram apaixonadas pela leitura. Porém, ao ler partes do livro “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire, eu comecei a analisar minha trajetória e cheguei à conclusão que o motivo poderia ser pelo desgaste causado por extensas leituras e cópias de texto, ainda no fundamental. Esses textos, na maioria das vezes, não faziam sentido para mim, pois não havia conexão com minha leitura de mundo. Isso foi algo recorrente até minha formação no ensino médio. Estudei em escola pública do sexto ano até me formar. Nesse período, era comum trabalhos de “copia e cola”, e eu hoje vejo os impactos que isso me causou negativamente. Lembro que eram extensos textos a serem copiados sem sequer um propósito definido. O professor mandava e a gente obedecia. Além dos trabalhos de pesquisa, que eu pesquisava qualquer coisa relacionada e copiava o que davam páginas e mais páginas somente de cópias, sem haver uma reflexão ou discussão do assunto em sala de aula. Era chato, trabalhoso, e o único propósito era ganhar a nota final.

Nos conta a aluna Débora:

Sem considerar a minha leitura de mundo, no ano de 1982, me apresentaram o alfabeto, contendo cinco vogais e dezoito consoantes. Recordo-me de recitá-lo constantemente, as vinte e três letras do alfabeto, com intenção de memorizá-lo; depois foi a vez das sílabas, começando pelo ba; be; bi; bo; bu. Tudo de forma mecanizada, contrariando o modelo de alfabetização apresentado por Paulo Freire. Não se importavam com a minha leitura de mundo, nem tampouco com o sentido que o mundo tinha para mim. Sentido que antecede a palavra escrita. Hoje, conhecendo o método de alfabetização de Paulo Freire, percebo que fui alfabetizado por um método mecanicista, onde o que importava era a codificação das palavras ou signos. Não havia nenhum projeto pedagógico

voltado para o desenvolvimento da leitura crítica. Entretanto, por diversos motivos e circunstâncias que não convém esmiuçar, passei a conviver com minha avó paterna, frequentadora assídua dos cultos evangélicos, protestantes. Lá percebi motivações que me despertaram o gosto pela leitura. Embora não me recorde do título do meu primeiro livro, lembro-me de ter sido religioso.

Ao (re)ler estas narrativas, estabeleço novos fios, conexões e também (re)conhecimentos de que as três narrativas estabeleceram diálogos com os conceitos de leitura de mundo e leitura da palavra, a partir dos escritos de Freire (2011), não só a respeito de suas próprias trajetórias de formação sobre a leitura e a escrita, como também (re)leituras entre suas memórias e experiências escolares e suas formas atuais de relação com os processos de ler e escrever. Pude (re)ver também que, em alguns trechos das narrativas (principalmente da aluna Débora), a ideia de leitura de mundo ainda não incluía a percepção de uma relação de sentido com o mundo: “Não se importavam com a minha leitura de mundo, nem tampouco com o sentido que o mundo tinha para mim”. O que me fez recordar Vygotsy (1999) e seus estudos sobre a formação de conceitos, que é vista pelo autor não como um processo imediato de apropriação dos mesmos, afirmando mesmo ser impossível ensinar conceitos através da transmissão ou de uma explicação artificial por meio de memorização compulsiva e repetição, mas sim através um processo de idas e vindas, aproximações e afastamentos, análises e sínteses, nesse complexo diálogo entre pensamento e linguagem, amplamente estudado pelo autor. O interessante é que, nesse momento, para Débora, a ideia de leitura de mundo ainda é tida como algo que se distingue do sentido do mundo, e parece guardar vestígios de processos de significação marcados por experiências anteriores em relação à própria ideia de leitura.

Enfim, me pareceu que favorecer o diálogo entre conceitos e trajetórias de vida e formação também nos ajuda a contar um pouco da história desses caminhos do processo de significação de conceitos. Há, além disso, um diálogo implícito entre as próprias narrativas que nos contam de sentimentos de desconforto e incompREENSÃO que acompanharam essas experiências de ensino e aprendizagem e como muitas vezes o sentido e o prazer foram buscados e encontrados, pelos mais variados caminhos, inclusive o religioso, em experiências fora da escola.

Por todas as questões acima mencionadas, a ideia do diálogo vai se fortalecendo como um importante recurso pedagógico e metodológico de produção de um processo significativo de conhecimento que, através dos movimentos de aproximação, distanciamento

e retorno/(re)conhecimento, produz permanente constituição e (re)constituição entre vida e formação de conceitos defendidos tanto por Paulo Freire (2011) quanto por Vygotsky (1999).

Dentre as possibilidades metodológicas utilizadas para esse fim, além da narrada no início deste texto, foi também lançado mão, ao longo da disciplina, do estabelecimento de diálogos entre diferentes gêneros textuais como relações entre abordagens de um tema em um texto acadêmico e dois textos literários. O texto acadêmico em questão foi “Educação estética”, de Vygotsky (2001), do livro *Psicologia pedagógica*, onde o autor discorre longamente sobre a importância de se desenvolver também uma relação estética com a leitura, através de uma crítica contundente e muito atual, de como a escola trabalha, por exemplo, junto aos alunos o gênero fábula, de um modo geral exaltando seu fundamento moral em detrimento da própria compreensão do leitor sobre o texto. Aqui o autor assinala que o caminho mais fácil para fazer uma criança detestar a leitura é impor determinada interpretação como a única possível e correta. Os textos literários utilizados intitulam-se “Primeiras leituras”, de Paulo Mendes Campos (1999), e “Castigo”, de Sérgio Porto (1999). Ambos se referem a experiências narradas pelos personagens entre professor, aluno e aspectos relacionados à leitura e à escrita na escola. A proposta foi a de que se estabelecesse uma conversa entre as questões colocadas no texto acadêmico e nos textos literários, envolvendo o processo de conhecimento e as relações com o saber sobre o tema acima mencionado.

Para concluir essa conversa – que espero que não acabe aqui e dê margem a muitas outras –, trago um breve trecho escrito por uma aluna sobre como as experiências do curso dialogaram com suas relações de sentido sobre o conceito “leitura de mundo” de Paulo Freire (2011):

Em resumo, a expressão “leitura de mundo”, de Paulo Freire, transcendeu o mero ato de interpretar palavras impressas. Tornou-se um convite à reflexão, à crítica e à conexão entre os conhecimentos adquiridos e a realidade vivida. A leitura de mundo sob a influência de Freire tornou-se uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação mais contextualizada, relevante e enriquecedora. (Joana)

Narrativas nas práticas de estágio

Outra experiência que compõe a reflexão que nos propomos neste painel se desenvolve nos momentos de orientação de estágio curricular obrigatório de estudantes do

curso de Pedagogia da UNICAMP, nas disciplinas “Prática e Ensino e Estágio Supervisionado aos anos iniciais” e “Estágio Supervisionado dos anos iniciais II”, que o realizam numa escola da rede municipal de Campinas EMEF Padre Leão Vallerie, localizada numa região periférica, de grande vulnerabilidade social e com grande concentração populacional. Nesta escola desenvolvemos o projeto de *pesquisaformação* intitulado “Narrar e (sobre)viver em processos de ensinaraprender: pesquisar em movimentos formativos nos/dos/com os cotidianos escolares”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). De forma mais específica e que interessa à discussão que neste texto realizamos, o projeto objetiva “desenvolver, colaborativamente, práticas de *pesquisaformação*, no contexto da formação inicial e continuada de professoras/es, junto às/-aos estudantes da UNICAMP e professoras/es dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, fortalecendo o diálogo entre universidade e escola básica”. É neste contexto que o estágio curricular se faz presente, pois parte dos estudantes de graduação realizam o estágio curricular na universidade.

O estágio é realizado uma vez por semana, ao longo de um semestre, totalizando 60 horas de acompanhamento e desenvolvimento de um projeto junto aos anos iniciais do ensino fundamental. São produzidas duas a três narrativas ao longo do semestre, orientadas a partir da leitura de Barbier (2002) e Castro (2012) e que são socializadas nas orientações de estágio no contexto da disciplina no espaço da universidade e, por fazerem parte do projeto acima descrito, são também socializadas nos encontros com as/ os professores pesquisadores do projeto. A escrita das narrativas mobiliza processos reflexivos no coletivo e sua escuta nos move pelo campo da responsabilidade e responsividade na perspectiva de nos formarmos com e pelos outros ou com e pelos olhos alheios (Bakhtin, 2019). Ela potencializa o percurso formativo.

Reproduzimos alguns trechos das narrativas escritas pelas estudantes em que se encontra a relação estabelecida entre universidade e escola. Nelas, as estudantes estagiárias do curso de Pedagogia mobilizam seus conhecimentos pedagógicos em diálogo com suas histórias de formação na universidade.

O segundo momento dessa narrativa vai para um acontecimento que nós sempre comentamos e nos questionamos nas aulas, que é como a prática de uma educação antirracista pode acontecer dentro da sala de aula. Presenciei a famosa fala do “lápis cor de pele”. O estudante A pediu à professora que o emprestasse esse lápis, e então a professora lhe entregou uma caixa repleta de

lápis coloridos para que ele pegasse o objeto que ele acreditava ser o lápis cor de pele sem dizer nada e, então, ele pegou aquele bem clarinho. Em vista do ocorrido, a professora perguntou ao A, que é um estudante negro:

- Mas A, será que esse lápis é da cor da sua pele? A gente tem várias cores de pele, não é mesmo?

O A é uma criança muito brincalhona e soridente, foi muito legal assistir à cena, porque ele estava realmente achando interessante as perguntas da professora. Ele disse:

- Hmm, não sei... - Com um sorriso no rosto.

A professora comparou o lápis com sua cor e o pediu para que tentasse achar um que tivesse a cor de sua pele, e então ele o fez. Mas o que mais me chamou atenção foi como essa atitude da professora reverberou nas outras crianças, porque todos ouviram e foram procurar um lápis que tinha a cor delas. E, ao enfatizar que existem várias cores de pele, vi estudantes brancos usarem lápis marrom para pintar outros personagens do desenho. E eu acredito que isso, sim, é verdadeiramente praticar diariamente uma educação antirracista dentro da sala de aula.

Acredito que os dois acontecimentos comentados por mim nessa narrativa se destacaram tanto perante todos os outros vivenciados, que também foram de muito aprendizado, diga-se de passagem, porque demonstram o que tanto estudamos e acreditamos, uma educação libertadora, conforme Paulo Freire (2019) nos escreve em suas obras, uma educação pela qual não apenas se transfere um conhecimento, mas proporcionamos e provocamos um mundo de possibilidades nos estudantes, para que assim os ajudemos na construção de seu pensamento crítico e na formação de cidadãos para um tipo de sociedade.

(Viviane)

Viviane é mobilizada a pensar como o tema de educação antirracista está diretamente relacionado aos conhecimentos com os quais tem se deparado no seu percurso formativo no curso de Pedagogia, especialmente no diálogo com Paulo Freire.

Além do diálogo com suas histórias e estudos na formação na universidade, as estudantes também são remetidas às suas experiências na educação básica.

Acredito que deve ser um ponto importante a se ressaltar sobre a minha experiência, é que a EMEF Padre Leão Vallerie foi a primeira escola pública em que entrei para visitar e para realizar estágio. Venho de uma trajetória escolar de escolas particulares - SESI -, logo, obtive pouquíssimas vivências em espaços como aquele que iria se apresentar para mim. Com isso, pensando em Campinas como uma cidade muito maior que a minha, estava muito curiosa para saber como as estruturas se mostrariam e todo o corpo de funcionários e alunos da escola. Observei com muita atenção o trajeto desde a UNICAMP até a escola, como uma forma de simplesmente não perder nada. Ao chegar lá, mantive a observação firme, para que eu pudesse pegar cada mínimo detalhe daquele espaço que era totalmente novo para mim.

(Yasmin)

Yasmin recorre à sua experiência como estudante de escola particular e reflete sobre como estar em uma realidade escolar diferente da sua provoca uma sensibilização que a leva a refletir sobre as particularidades contextuais das realidades vividas e como elas vão constituindo a professora em formação. O diálogo estabelecido nas narrativas, entre os conhecimentos veiculados na universidade, as experiências de educação básica, entram em contato com o cotidiano do chão da escola. Parece-nos que há o espaço do entrelugar da academia e da escola básica, e nele as estagiárias vão produzindo formas e experiências instituintes de ser e viver a docência. O entrelugar caracteriza-se por viverem um lugar outro em que se encontram os dois: academia e escola. A trajetória da estagiária na docência vai se constituindo no diálogo entre os acontecimentos da academia e da escola. No campo das experiências instituintes, como afirma Linhares e Heckert (2009, p. 6), elas “procuram desdobrar-se em movimentos criadores e estremecer o que foi organizado pela história, o instituído”. Parece-nos que as estudantes, ao construírem formas de ser docentes, estão neste lugar de desconstruir as formas cristalizadas de escola que se conjugam no cotidiano escolar.

Também nos detemos na reflexão sobre como professoras se formam pelo exercício do isomorfismo pedagógico. Explicitamos o conceito de isomorfismo pedagógico a que nos referimos a partir de Segura (1999, p.35):

Importa ainda referir que à organização do trabalho corresponde sempre o duplo objectivo de instituir um modelo pedagógico assente na construção social das aprendizagens e de proporcionar aos formandos a experimentação de metodologias análogas às que serão desafiadas a operacionalizar com os respectivos alunos. O percurso realizado é, neste sentido, o da consciencialização do processo educativo em isomorfismo pedagógico.

Na dinâmica do isomorfismo pedagógico, percebemos que as estagiárias manifestam, em suas escolhas na atuação do estágio, modelos formativos que circulam em suas práticas na universidade e na sua história de formação. As estudantes estão matriculadas nas disciplinas que contemplam o estágio obrigatório. No contexto da orientação de estágio na universidade, há um momento semanal de discussões práticas teóricas e práticas. Elas produzem narrativas em cada um desses componentes curriculares, principiadas nas orientações/reflexões sobre a importância do diário de itinerância (Barbier, 2002) e da reflexão sobre o papel da escrita na formação inicial (Castro, 2015). Nelas registram

acontecimentos do estágio, seus modos de ser/fazer docentes em formação, suas angústias, suas alegrias.

Trago a seguir a narrativa de Yasmin após desenvolver o projeto de atuação junto às crianças.

Extra, extra! Primeira aula acontecendo!

Como é ministrar uma aula? Como é ter quase trinta olhinhos vidrados e atentos em você? Será que vou dar conta de explicar com clareza para todos eles? Será que essa vivência trará boas sensações para todos?

Esses foram os pensamentos que passaram pela minha cabeça enquanto elaborava minha intervenção para uma turma de 4ºano. É bizarro pensar que apesar de estar avançado na graduação de pedagogia, ainda não me sinto confiante em estar "responsável" por uma sala e por algumas dezenas de alunos. É como se eu sentisse que ainda não tenho todo o conhecimento necessário para assumir o posto de docente. Que bobeira a minha...

Meu projeto procurou relacionar o conteúdo do gênero textual notícia com a ida da múmia a EMEF Padre Leão Vallerie, fazendo com que em conjunto os alunos construíssem um jornal da escola, explorando e experimentando assim o gênero mais de perto. Estava muito nervosa, já que iria fazer uma breve chuva de ideias com os conhecimentos que eles já tinham e a partir daí construir a parte teórica, para que assim conseguíssemos elaborar em conjunto notícias relacionadas ao contexto da escola. E se eu esquecesse tudo que havia estudado sobre o assunto? E se eles percebessem que estava nervosa? Chega ser insano tentar adivinhar e controlar o que pode e deve acontecer dentro de uma sala de aula com trinta cabecinhas únicas, com pensamentos e ideias totalmente diferentes umas das outras.

E qual foi resultado no fim? Simplesmente um dos melhores momentos da minha vida até agora. Após explicar o conteúdo e auxiliar na construção do jornal, senti uma felicidade genuína, uma paz de ter percebido que aquele era o lugar que eu gostaria de estar e que eu tinha total capacidade de ocupar. Acho que precisava desse encontro na minha trajetória, de me ver e me encontrar como professora, para que assim possa me aperfeiçoar ainda mais a minha atuação. Mas é importante ressaltar que esse aperfeiçoamento não é apenas didático e teórico, mas sim, um aperfeiçoamento do tipo de presença que serei na vida daqueles pequenos seres que tem tanto a aprender, e muito mais a ensinar. Fico feliz em pensar que a manchete para esse dia seria "Professora dá sua primeira aula e se apaixona perdidamente pela docência".

Em seguida, apresento um trecho da narrativa da professora que recebeu a estagiária, a professora Leila.

COMEÇO, MEIO E FIM

“Alunos, prestem atenção na hora de escrever o texto! Pensem certinho sobre o começo, meio e fim da história...”

No dia 02 de junho de 2023, a estagiária Yasmin realizou uma proposta muito bacana em nossa turma do 4º ano C. Ela construiu com os alunos um jornal, com capa, desenhos, fotos e notícias. Foi muito legal vê-los na construção escrita das notícias e ver o resultado final depois. Neste dia, a Yasmin comentou como estava nervosa com a intervenção pedagógica e isso me fez lembrar do meu tempo de estágio.

No ano de 2008 (3º ano da faculdade na Unicamp), o professor Guilherme orientou o processo de estágio da minha turma e comentou que na EMEF Padre Silva tinha algumas vagas. Eu e minha colega da faculdade fomos para esta escola. Fiquei com o quarto ano da professora Clarice, que logo me perguntou o que eu poderia oferecer para a turma. Fui pega de surpresa e falei “ah, eu toco violão, posso trazer algumas músicas sobre os conteúdos de sua aula”. E assim começou minha trajetória no estágio. Logo depois, a professora Clarice foi substituir na gestão escolar e a professora Sofia entrou em seu lugar.

Lembro de ficar olhando a professora lá na frente e desejar com toda força que algum dia aquele lugar também fosse meu. Lembro de sentar pertinho de alguns alunos específicos para tentar ajudá-los no processo de alfabetização.

Lembro de quando a professora precisava sair rapidinho e eu ficava como “responsável” pela turma. Lembro do carinho das crianças, das cartinhas e até da festinha surpresa de despedida. Lembro de pensar nas músicas que poderiam colaborar com as aulas da professora. E lembro de quando propus e desenvolvi o projeto de aula que falava sobre educação ambiental.

Não lembro se fiquei muito nervosa, acredito que sim. Assim como ficou a Yasmin, 15 anos depois desse meu primeiro “momento professora”. No seu último dia de estágio em minha sala, falei para ela que, depois que a gente “se forma” na faculdade, a gente percebe que precisa aprender um mundo de coisas para dar aula. (...) A gente vai se tornando professora com o tempo.

Estudante de Pedagogia em formação inicial e professora da escola pública em formação continuada se encontram. Encontram também conhecimentos pedagógicos sendo mobilizados e produzidos a partir do lugar das práticas instituintes cotidianamente, e ainda dos modos de se fazer e de re-existir (Varani, 2020) no cotidiano escolar. Tanto estudantes quanto professoras, assim como nós, professoras da universidade, vamos encontrando formas de existir novamente, de tomar para nós a autoria do nosso trabalho. Vamos encontrando formas de nos encontrarmos como profissionais que têm um fazer reflexivo, um fazer de artesania. Um fazer de fruto de nossos, sempre coletivo, modos de pensar, de refletir sobre o cotidiano. A dimensão coletiva se faz presente quando as estudantes produzem seus projetos e dimensionam seu percurso formativo no reconhecimento de que não se constituem sozinhas. Buscam referências outras que podem estar nas suas memórias de formação na educação básica, podem estar nas relações que estabelecem no próprio estágio,

em contraposição a algumas macropolíticas que insistem em performatizar a escola, em pautar pela rationalidade técnica os currículos e planejamento escolares.

Pela narrativa encontramos o espaço do cotidiano em que as estudantes e professoras estão como pessoas inteiras, demonstram sua condição de professoras enredadas nas suas histórias. E por elas também há a dimensão do reconhecimento das artes do fazer (Certeau, 1994) no diálogo entre a formação inicial na universidade e a escola de educação básica – lugar em que ocorre as artes de fazer, de dizer, de criar formas de ser nas relações cotidianas.

No distanciamento criativo materializado pela escrita narrativa há potência de ver o passado, através da recuperação de suas memórias relacionadas à educação, e transformar o vivido, transformando o experimentado em conhecimento pedagógico. Esta mudança possibilita compreensão ou atribuição de sentido no que ela vive no momento do estágio e potencializa a projeção da futura professora.

Palavras finais: encontros das duas experiências

O encontro entre as duas experiências relatadas acima nos leva para diferentes pontos no campo da formação inicial. Um deles diz respeito à utilização do diálogo em suas variadas dimensões, em que oportunidades de colocar em conversa e em movimento memórias, conceitos, diferentes formas de narrar dos diferentes gêneros textuais, sobre experiências e reflexões dos processos de leitura e escrita, procurou viabilizar, junto aos alunos, novos processos de conhecimento e (re)conhecimento, de tomada de distância e de novas aproximações sobre o tema com repercussões na relação entre universidade e escola.

Aqui a narrativa adquire a importante função de proporcionar uma “releitura” de experiências relacionadas às práticas pedagógicas sobre leitura e escrita vividas na escola, como redimensionar os próprios conceitos de leitura e escrita, ou ainda de redimensionar seus conceitos de organização do trabalho pedagógico escolar, que, nessa perspectiva, adquirem a importante função de criar conexões e concepções para nos pensarmos e pensarmos o mundo através do que Freire (2011) chamava de palavramundo.

Outro ponto diz respeito ao papel formativo da recuperação das narrativas na orientação e no estágio de formação de professores. Nas narrativas, as estudantes demonstram suas formas de produzir conhecimentos pedagógicos no entrelugar em que se

encontram e que envolve os dois espaços: da universidade e da escola. Suas formas de viver, resistir, redescobrir a escola e fazer a escola de “outra forma”.

Outro aspecto que se configura como convergente nas duas experiências refere-se ao papel que a mobilização das memórias de estudantes tem tido no seu percurso formativo. Estudantes trouxeram para os momentos de aula na graduação suas memórias como estudantes da educação básica na experiência de estágio e sobre suas formas de se relacionar com a escrita e leitura ao longo da vida. E essas memórias, quando colocadas em diálogo com outras, potencializam a reflexão sobre seu percurso formativo, mobilizando histórias, saberes e fazeres que contribuem para uma compreensão do que são no contexto da universidade e de como estão a se constituir profissionais da educação.

Além disso, promovem um movimento de elaboração permitindo uma articulação entre o retrospectivo, o atual e o prospectivo. Pois, como nos ensina Walter Benjamin (1994), um acontecimento vivido se encerra na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado – e, poderíamos acrescentar, narrado – é sem limite nas suas possibilidades de relações, nos libertando da prisão do factual e adquirindo esse importante instrumento do pensar e do sentir que é uma reflexão que se desloca no tempo e no espaço. Nas memórias e narrativas do vivido a partir de conceitos (como na experiência com leitura e escrita) ou que mobilizaram conceitos (como na experiência de estágio), provocaram releituras e novas articulações de suas experiências escolares com suas trajetórias de vida e formação.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **O homem ao espelho.** Apontamentos dos anos de 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano Editora, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Obras escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAMPOS, Paulo Mendes. Primeiras leituras. In: PEREIRA, Manuel da Cunha (org). **Histórias de professores e alunos.** São Paulo: Scpione, 1999. (p. 29)
- CASTRO, Edmilson. A produção do registro do educador: decifrando sinais. **Grupo de Referencia.** [20 de ago 2012.](http://grderava.blogspot.com.br/2012/08/a-producao-do-registro-do-educador.html) Disponível em: <http://grderava.blogspot.com.br/2012/08/a-producao-do-registro-do-educador.html>. Acesso em: [19 de julho. 2025](#).
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; GALLEGOS, Rita de Cassia (org). **Espaços, tempos e gerações**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 199-213.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio.; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014, p. 29-55.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

HENRIQUES, Eda Maria; GUIMARÃES, Heriedna; RODRIGUES, Verônica. Paulo Freire e a pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos entre leitura de mundo, de si, e de trajetórias de formação. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p.145-158, out./dez. 2021.

LINHARES, Célia.; HECKERT, Ana Lúcia. Movimentos Instituintes nas Escolas: Afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **Revista Aleph**, v. 12, p. 5-12, 2009.

PORTO, Sérgio. Castigo. In: PEREIRA, Manuel da Cunha. (org). **Histórias de professores e alunos**. São Paulo: Scipione, 1999.

SEGURA, Joaquim. O plano individual de trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no ensino superior. **Revista da Escola Moderna**, ano 5, 1999. 5ª série. Disponível em: <https://www.escolamoderna.pt/textos-de-referencia/formacao-inicial-de-professores/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SEMERARO, Giovanni. **Saber-fazer filosofia; o pensamento moderno**. Aparecida - S.Paulo: Ideias & Letras, 2011. Coleção Saber-Fazer Filosofia, 2.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Nota

¹ Todos os nomes citados são fictícios.

Sobre as autoras

Eda Maria de Oliveira Henriques

Professora da Faculdade de Educacao e do Programa de Pos-Graduacao em Educacao da Universidade Federal Fluminense, com doutorado e pos doutorado em Educacao, pesquisadora na area de formacao de professores e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Processos de Formacao Institucionais(GEPPROFI)

Email: edahenriques@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7240-5520>

Adriana Varani

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professora livre docente do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Unicamp.

Email: avarani@unicamp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7480-4998>

Recebido em: 01/07/2025

Aceito para publicação em: 28/09/2025