

As narrativas de professores e profissionais da educação: histórias únicas de sujeitos únicos contadas para sujeitos únicos

HELOÍSA HELENA DIAS MARTINS PROENÇA¹

LIANA ARRAIS SERODIO²

GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO³

Resumo

No presente texto, partindo do paradigma da teoria histórico-cultural de que os sujeitos se formam e se constituem na cultura, bem como dos estudos bakhtinianos, apresentamos uma discussão a respeito das narrativas pedagógicas, com apoio na importância da palavra enunciada pelos sujeitos profissionais da escola. Não uma palavra qualquer, mas uma palavra reconhecida por seu valor ideológico e social. Inicialmente, propomos que as narrativas verbais, escritas por profissionais que atuam na escola, em diferentes áreas e contextos, são potentes como uma maneira de pensar a respeito do cotidiano profissional. Defendemos que o processo narrativo escrito pode ajudar a produzir uma paradoxal aproximação e distanciamento do vivido, vislumbrando alternativas de resistência e de construção de conhecimentos a partir da prática profissional. Depois, discutimos sobre a importância de uma metodologia narrativa para a pesquisa em educação e a formação dos profissionais da escola. Por fim, trazemos a narrativa de um professor de história e uma breve interpretação para dar a ver a contribuição que um processo formativo apoiado nas narrativas pode oferecer à formação dos educadores. Finalizamos com algumas reflexões sobre a importância das narrativas pedagógicas nos processos formativos.

Palavras-chave: Formação continuada. Cotidiano escolar. Formação dos profissionais da educação. Pesquisa narrativa.

Teachers and education professionals narratives: unique stories of unique subjects told to unique subjects

Abstract

In the present text, starting from the paradigm of the historical cultural theory that the subjects are formed and constituted in the culture, and the bakhtinian studies, we present a discussion about the pedagogical narratives, supported by the importance of the word uttered by the professional subjects of the school. Not just any word, but a word recognized for its ideological and social value. Initially, we propose that verbal narratives, written by school professionals in different areas and contexts, are powerful as a way of thinking about professional daily life. We argue that the written narrative process can help to produce a paradoxical approach and distance from the lived, glimpsing alternatives of resistance and knowledge construction based on professional practice. In the second part of the text, we discuss the importance of a narrative methodology for research in education and the training of school professionals. Finally, we bring the narrative of a history teacher and a brief interpretation to show the contribution that a formative process supported by the narratives can offer the formation of educators. We conclude with some reflections on the importance of pedagogical narratives in the formative processes. Keywords: Continuing education. School daily life. Training of education professionals. Narrative search.

Las narrativas de maestras y profesionales de la educación: historias únicas de sujetos únicos contadas para sujetos únicos

Resumen

En el presente texto, partiendo del paradigma de la teoría cultural histórica de que las asignaturas están formadas y constituidas en la cultura, y los estudios de Bakhtin, presentamos una discusión sobre las narrativas pedagógicas, apoyada por la importancia de la palabra pronunciada por los sujetos profesionales de la escuela. No cualquier palabra, sino una palabra reconocida por su valor ideológico y social. Inicialmente, proponemos que las narraciones verbales, escritas por profesionales de la escuela en diferentes áreas y contextos, sean poderosas como una forma de pensar sobre la vida diaria profesional. Argumentamos que el proceso narrativo escrito puede ayudar a producir un enfoque paradójico y una distancia de lo vivido, vislumbrando alternativas de resistencia y construcción de conocimiento basadas en la práctica profesional. En la segunda parte del texto, discutimos la importancia de una metodología narrativa para la investigación en educación y la formación de profesionales escolares. Finalmente, traemos la narrativa de un profesor de historia

y una breve interpretación para mostrar la contribución que un proceso formativo apoyado por las narrativas puede ofrecer a la formación de educadores. Concluimos con algunas reflexiones sobre la importancia de las narrativas pedagógicas en los procesos formativos.

Palabras clave: Educación continua. La vida diaria de la escuela. Capacitación de profesionales de la educación. Investigación narrativa.

*“Nada é impossível de mudar
Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinaí, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural, [...] nada deve parecer natural, nada deve
parecer impossível de mudar.”
Bertolt Brecht (1982)*

A opção pela teoria histórico-cultural como paradigma de formação humana implica o pesquisador, ao tecer sua pesquisa, considerar que os sujeitos se formam e se constituem nas relações que vão estabelecendo com o mundo e sua cultura – no limite do que são capazes de construir nessas relações –, assim como estão, pesquisador e sujeitos, em constante processo de transformação na relação com todo o meio sociocultural que os constituem.

De qualquer maneira, há sempre um movimento social e cultural que produz conhecimentos das pessoas em geral e que fornece dados para o mercado de trabalho, para as políticas educacionais, para a estrutura básica de saneamento, para a saúde da população etc. (infelizmente sempre menos do que deveria). A forma de manusear esses dados de maneira que o ambiente em que se vive e o horizonte social das transformações se materialize, portanto, é determinada pelas ideologias dominantes e pelos interesses de uma faixa muito pequena da população que controla a economia e as políticas públicas.

Porém, há um movimento mais sensível que se dá entre um indivíduo e outro, apesar das políticas públicas de controlar e alterar, inclusive que movimentam as próprias relações entre os indivíduos, em nossas relações face a face, que vivemos no dia a dia, na casa, nos trabalhos e na escola.

Partindo desse pensamento, podemos dizer que as ciências da educação, pertencendo às ciências humanas, é, por assim dizer, obrigada/implícada a viver em um horizonte sociocultural geral e assumir que produz

conhecimentos interindividuais nas relações face a face. Tendo chance de considerar esses múltiplos movimentos, o profissional da educação é responsável por poder proporcionar aos sujeitos situações didático-sociais que os levem a se relacionar interindividualmente, produzindo transformações em suas vidas, que, desse modo, podem também alterar as relações que estabelecem na profissão e na sociedade: na “comunicação da vida cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2006, p. 35).

Assim, encontrar meios para evidenciar as coisas que acontecem nesse cotidiano vivido pelos sujeitos singulares é uma das formas de acessar as experiências que constituem as relações humanas de ensino, de conteúdo dos mais diversificados, na escola.

É nesse intrincado contexto, complexo e multifacetado, em que entra nossa aposta nas narrativas, nas histórias que contamos uns aos outros no dia a dia e nas narrativas pedagógicas como um gênero secundário do discurso, originário e composto do gênero primário oral do cotidiano (BAKHTIN, 2003, 2016), dos profissionais da educação.

Considerando a palavra como o signo mais permeável e sensível às mais sutis alterações sociais (VOLÓCHINOV, 2017), apostamos na importância da palavra enunciada por esses sujeitos. Não uma palavra qualquer; uma palavra reconhecida, pelos pesquisadores, por seu valor ideológico e, para tal, que tem amplo valor social. É importante ficar claro:

Para que um objeto, independentemente do tipo da sua realidade, entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação ideológica signica, é necessário que ele esteja relacionado com as premissas socioeconômicas essenciais da existência desse grupo; é necessário que, de algum modo, ele toque, mesmo que parcialmente, as bases da existência material daquele grupo (VOLÓCHINOV, 2017, p. 111)⁴.

Quando falamos em qualquer ambiente social, nossas palavras são encharcadas de valor social e ideológico, inclusive na escola. Podemos dizer que, principalmente em nossa época repleta de convulsões sociais, nossas palavras podem estar impregnadas de preconceitos, os quais parecerão elogios a outros.

[...] como Janus, qualquer signo ideológico tem duas faces. Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma

grande mentira. Essa dialética interna do signo revela-se na sua totalidade apenas em épocas de crises sociais e de mudanças revolucionárias (VOLOCHINOV, 2017, p. 113).

As narrativas verbais escritas⁵ são uma maneira de pensar a respeito desse nosso cotidiano, rico em perdas e ganhos, resultante e promotor da sociedade, que senta nas cadeiras da sala de aula individualmente, a cada nova geração, produzindo e/ou reproduzindo a cultura.

O processo narrativo escrito pode ajudar a produzir uma paradoxal aproximação e distanciamento do vivido, que vislumbra alternativas de resistência a um modo de viver de bases seletivas e preconceituosas, que valoriza algumas práticas em detrimento de outras, reforça um jeito de viver que não oferece as mesmas condições socioeconômicas para todos. Narrar a vida pode dar a ver aquilo que fica oculto, escondido na artificialização dos fazeres, na reprodução mecânica de movimentos incorporados culturalmente e pouco compreendidos pelos sujeitos que os replicam com certa naturalidade, porque reproduzem o que estão acostumados sem pensar a respeito.

Narrar o cotidiano, narrar a experiência, narrar aquilo que se vive, narrar o que se sente ao olhar para o que se vive, narrar o que se deseja evidenciar e narrar para compartilhar são ações narrativas do sujeito que podem ajudar tornar a experiência acessível ao próprio sujeito que a narra, mas também a outros sujeitos que não viveram o contexto narrado. Acontece que, por também serem humanos, viverem na mesma cultura, embora em contextos diferentes, podem produzir um processo interpretativo do que foi narrado. Nesse processo entram em interlocução narrativa com o autor, o qual, ao escrever, foi responsivo a alguém em alguma situação vivida, constituindo, no motivo do que e como contar o que contou para alguém que não é indiferente a ele, sua narrativa.

A narrativa, portanto, é um ato responsivo ao outro por quem não se é indiferente, mesmo quando esse outro está fisicamente ausente.

Podemos ter poucas certezas na vida, mas ninguém em sã consciência dirá e se comportará como quem não liga para o que outro sujeito pense em relação a ele. Nada do que fazemos, muito menos escrevendo, escapa de um pensamento: o que o outro pensaria se me visse agora? Ou, no mínimo, será que estou me fazendo entender? Essa presença constante do outro comigo é garantia de que tudo o que dizemos tem tonalidades alteritárias, mesmo no diário mais íntimo do sujeito. Mesmo

ao espelho, fazemos caras e bocas, imaginando ser o que queremos para o outro, que está nos vendo. Assim, as narrativas passam por esse olhar do autor, a cada palavra cogitada (BAKHTIN, 2019).

Isso dá às narrativas a presença refletida/refratada do outro: a alteridade do eu, que torna inescapável qualquer diálogo (BAKHTIN, 2015a). Um outro-para-mim que nos vê e imagina os acontecimentos que vivemos de novo faz sua aparição no momento em que definimos com nossas escolhas de palavras (a construção composicional) a personagem, no tempo e no espaço do acontecimento narrado (BAKHTIN, 2003; 2015b).

A narrativa, assim, torna-se repleta de vozes; ela é polifônica. Narrar é uma ação de partilha de valores entre sujeitos, cada um com as muitas vozes que o constituem. Ademais, quando um sujeito narra, necessariamente precisa de pelo menos um outro sujeito para quem dizer como seu interlocutor.

A narrativa pedagógica é dialógica desde o berço. Porém, o autor é senhor de uma dialogia especial, porque deve cuidar da construção estética de sua posição axiológica não indiferente na escola.

O autor é profundamente ativo, mas seu ativismo tem um caráter dialógico especial. Uma coisa é o ativismo (aktivnost) em relação a um objeto morto, a um objeto mudo que se pode modelar e formar ao bel-prazer; outra coisa é o ativismo em relação à consciência viva e isônoma do outro. Esse ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda, etc., ou seja, esse ativismo dialógico não é menos ativo que o ativismo que o conclui, coisifica, explica por via causal, torna inanimada e abafa a voz do outro com argumentos desprovidos de sentido. Dostoiévski interrompe constantemente mas não abafa a voz do outro, nunca a conclui “de sua parte”, ou seja, da parte de outra consciência – a sua (BAKHTIN, 2003, p. 339-340).

O profissional da educação, ao atuar como um escritor literário, por exemplo, Dostoiévski, segundo Bakhtin (2010): de certa maneira, “não conclui de sua parte a consciência do outro”, por sua não indiferença ao outro a respeito de quem fala, tendo falado e vivido com ele no acontecimento que narra. A narrativa é um ato dialógico, quando tem o outro olhando para si, quando não se devota a criar de si uma imagem idêntica ao que gostaria de ser reconhecida pelo outro, mas, pelo contrário, percebe que o olhar do outro para si é (senão sempre) geralmente surpreendente, assim como seu olhar de si para o outro.

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e o outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir (BAKHTIN, 2010, p. 142).

O diálogo é inescapável, mas isso não quer dizer que se evitará o confronto, principalmente em época de grandes convulsões sociais como as que vivemos. Porém, é importante compreender que os valores partilhados entre os sujeitos que narram podem ser de ideologias variadas. A dialogia não garante que a democracia prevaleça, enquanto o silenciamento não deixa de ser uma das maiores violências que se pode infligir ao outro, sobretudo na escola: silenciar a livre expressão é restringir a produção de conhecimento.

As narrativas podem ser uma garantia de que o cotidiano, com suas histórias “comuns”, tenha espaço e tempo de revelar as singulares soluções para problemas comuns que somente são vistas a partir da qualidade da diferença que nos constitui em nossa identidade profissional, com suas obrigações genéricas, porém de maneira singular – uma diferença alteritária.

As narrativas pedagógicas e a formação continuada de professores e profissionais da educação

*“A palavra fotografa mas não é um retrato.
Nada tem de estática, nunca mais.
Uma vez escrita está esperta e à espreita.
Muito mais à espreita do que quando pensada.
Basta um olhar alfabetizado sobre a escrita palavra,
e pou! Volatiza-se sua potencialidade, abrem-se as travas,
e o mar de significados começa e não cessa de bater e de voar.”*
Elisa Lucinda (2016)

Nas instituições de ensino, assim como ocorre em outros campos da vida humana, vivemos inúmeras situações, mas apenas algumas delas nos tocam a ponto de desejarmos falar mais sobre o vivido. Algumas dessas experiências são tão relevantes que saem do universo concreto e são com-

partilhadas em algum meio de comunicação: contamos o ocorrido para um amigo, para um parceiro profissional, para alguém que esteja disposto a escutar, e o fazemos culturalmente.

Nossa aposta é aproveitar dessa “natureza cultural” e investir em uma metodologia de pesquisa que seja narrativa desde o modo de pensar cotidiano, entendendo que esse modo narrativo de pensar não é mais simples ou menos sofisticado, mas é mais direto, objetivo, prático, pois nasce de uma necessidade de resultado imediato.

As metodologias narrativas têm essa objetividade no dizer direto, praticidade ao falar com outro, mas também não são nada simples; talvez sejam mais sofisticadas, pois devem tratar com esse pensamento direto-narrativo de ideias, imagens, gestos e entonações os acontecimentos que provocaram uma experiência igualmente sofisticada, composta necessariamente de diversas linguagens, mas que passa por um filtro (ou funil) ao ser expressa por meio de palavras, por meio da linguagem verbal, dentre todas as outras linguagens que constituem nosso pensamento. Não é nada tão dramático assim. Mas é preciso ter consciência de que a linguagem verbal tem essa especialidade, que treinamos desde bebês, de denominar o mundo, e nele, nossos desejos e emoções.

Tomando como campo de estudo a formação de professores, as narrativas pedagógicas podem ser compreendidas como fundamentais na invenção de uma escola cada vez mais dialógica e democrática, assim como incluyente e que respeite os sujeitos e suas expressões em suas singularidades, pois, ao narrarem suas experiências, professores e profissionais da educação possibilitam uma rede de diálogos com a escola (PRADO, 2013). Dizendo de outro modo, uma pesquisa que considere cada escola na relação com seus profissionais, organismos únicos e singulares, portanto vivendo histórias que também podem ser vistas nesse viés.

Com apoio em autores como Certeau (1985), Bakhtin (2003, 2010) e Portelli (2016), podemos dizer que cada sujeito possui uma história única, tecida na sua relação com o mundo e com outros sujeitos de sua cultura, e as histórias únicas compartilhadas nos ajudam a compreender as relações humanas em sua multiplicidade, no mundo cultural em que vivemos.

Partindo dessa compreensão de que as histórias vividas pelos sujeitos são únicas e irrepetíveis, ao serem consideradas na construção das pesquisas em educação, podem nos ajudar a tecer compreensões e interpretações cada vez mais aprofundadas das variadas nuances que constituem as relações es-

colares nas mais diversas instituições de ensino. Compreender com maior profundidade determinada história pode contribuir para elaborações que nos ajudem a tecer compreensões de outras histórias, não por semelhanças, mas por nos possibilitar, justamente, o aprofundamento do olhar.

Tomando como referência os estudos de Ginzburg (2002), podemos dizer que a singularidade dos sujeitos e de suas histórias produz modos de viver e conceber a realidade que também são únicos. Não é uma história “em geral”, mas histórias únicas de sujeitos singulares, embora haja uma versão histórica geral dos tempos vividos. Ser um sujeito histórico não quer dizer ser um sujeito determinado pela história geral, mas também um sujeito com sua história única. É preciso ver nas entrelinhas, procurar e prezar pelos detalhes, ir além do discurso oficial e escutar as histórias particulares. Para uma pesquisa em educação realmente implicada com os sujeitos reais, não basta a análise das histórias produzidas pela oficialidade das instituições. Embora,

Analisar as estratégias de um autor por trás das muralhas de proteção de um único texto poderia ser, num certo sentido, tranquilizador. Numa perspectiva do gênero, falar de realidades situadas fora do texto seria uma ingenuidade positivista. Mas os textos têm fendas. Da fissura que indiquei, sai algo de inesperado [...] (GINZBURG, 2002, p. 99).

É no aprofundamento dos detalhes, das histórias narradas pelos documentos orais e registrados de múltiplas formas, produzidos cotidianamente pelos sujeitos sobre o seu próprio trabalho, independentemente dos documentos oficiais das instituições educacionais, que podemos encontrar esse sujeito singular com suas histórias também singulares. Sujeitos únicos que enunciam palavras únicas.

Assim, partimos do pressuposto de que na área educacional é importante e fundamental compreender as singularidades dos processos educativos, embora sempre na relação com processos sociais mais ampliados.

Dessa forma, a partir dessas concepções, é possível dizer que nos constituímos na relação com o outro, pelo outro e por meio do outro (BAKHHTIN, 2003), ressaltando, assim, uma concepção de sujeito sustentada não somente na identificação, mas em uma dinâmica em que a alteridade, além de nos constituir, amplia o alcance da identidade.

A relação eu-outro-outros, em contextos socio-histórico-culturais, cria a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes, na configuração da polifonia entre o que é dito e o como se diz (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 106).

As relações que dão visibilidade à alteridade vão se estabelecendo entre o que é do sujeito e o que é do meio social, na relação com outros sujeitos, produzindo efeitos, compartilhados ou não, dos significados produzidos historicamente.

É nessa rede de significações múltiplas que acontecem as relações entre os atores da escola. Pensar no processo formativo e na constituição profissional dos diferentes profissionais da escola é considerar esses aspectos; compreender que só é possível tecer processos formativos com/para professores e profissionais da escola, considerando suas histórias reais de sujeitos únicos.

Com a ajuda de Certeau (1985), ainda é possível dizer que é necessário compreender as histórias cotidianas vividas pelos sujeitos da escola para, a partir delas e de suas relações com o mundo vivido, fazer uso de certas estratégias que favoreçam romper com esse cotidiano estático, determinista, e construir outras possibilidades de relação com o conhecimento. Sempre lembrando que a explicação produzida por uma pesquisa, que, por um lado, é circunscrita e limitada por uma escolha e, por outro, é decorrente dela, é sempre uma explicação possível, mas nunca uma verdade única. Além disso, outras ações se impõem a partir dela. Se escolhermos uma materialidade, o material se impõe sobre a técnica, por exemplo. Se o conteúdo temático referente à “formação docente” é a escolha, o olhar verá até na formação de uma criança as ações docentes que lhe dizem respeito. Nesse nosso caso, por exemplo, optamos pela materialidade da escrita, nos documentos com os quais produzimos conhecimentos, com os quais pesquisamos. Mas o ciclo “escolha e limitação” não se interrompe; antes, é um ciclo de um passo e um freio ou impulso, ou melhor, um ato constituído inclusive pelo freio e pelo impulso, determinando naquele momento como o passo será, mas sempre considerando que essa determinação não é definitiva, mas circunscrita às condições do vivido com todas as situações culturais. É importante compreender que, talvez, até mesmo uma primeira escolha (um princípio) tenha sido, até certo ponto, decorrente da história das experiências vividas pelo pesquisador, nascendo em

uma corrente ideológica mais ou menos aprofundada dos signos que não acaba nessa relação. Então, entendemos que é mais abrangente dizer que o ato da escolha é responsivo, pois

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (BAKHTIN, 2010, p. 44).

Tudo isso sem nos esquecer de frisar que esse ato responsável e responsivo tem que ser livremente assinado por seu ator.

Assim, narrar tem sido imprescindível para a produção de conhecimentos implicada – pensando em implicação nos sentidos que têm para a pesquisa-intervenção (MENDES; PEZZATO; SACARDO, 2016).

As possibilidades de olhar e tecer compreensões, quando são narradas por escrito, embora de maneira única e de um certo ponto de vista, ajudam a compreender outras situações pelos processos, e não pelos resultados. As narrativas pedagógicas constroem o caminho trilhado pelo sujeito a partir de seu olhar, não contam todo o fato em todos os prismas e, justamente por isso, abrem-se a outras interpretações quando partilhadas com outros sujeitos, porque os sujeitos não são coincidentes como os dados quantitativos tentam provar; são qualitativamente diferentes e estão carregados de uma unicidade emotivo-volitiva inerente às suas construções na vida e na cultura e, quando expostos a uma experiência narrada, respondem a ela com todo seu ser, produzem conhecimentos e memórias para além do fato narrado. Uma narrativa inicia uma teia de compreensões de sujeitos singulares que, em ato, respondem ao serem acionados.

Da maneira, sempre única e sob um certo ponto de vista, como o pesquisador faz a opção por acessar os conhecimentos produzidos pelos próprios profissionais da instituição escolar, esse pesquisador pode compreender que esses conhecimentos têm “culpa” ou “mérito” por produzir o processo da própria pesquisa.

Queremos destacar que falamos de uma metodologia de pesquisa em educação em que é possível olhar e compor alguns modos de compreender a realidade. Essa maneira singular é, assim, não generalizável ao uso

de outros pesquisadores ou a outras explicações produzidas em uma pesquisa, mas narrativamente servem como conselhos (BENJAMIN, 1985) possíveis de ajudar a compreender outras situações pelos processos, e não pelos resultados.

Além disso, para esse modo de pensar, é fundamental destacar o já dito e ter em mente que as instituições de ensino são ricos espaços de relações e teias de sentidos e significados entre os sujeitos que dela participam, cada um deles com sua história e bagagens culturais, que interpretam e reinterpretem o mundo a sua maneira, criando um conjunto diversificado e heterogêneo de relações, vozes, situações e práticas, portanto com maior potencial para respostas criativas, desde que se proporcione autonomia e permita que os sujeitos exercitem e exerçam sua autoria em seus campos de atuação. É esse movimento, sempre único, que precisa ser considerado nas pesquisas educacionais e práticas educativas.

A produção narrativa e o processo formativo que desencadeia

*“Ai, palavras, ai, palavras.
Que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras.
Sois de vento, ides no vento,
No vento que não retorna,
E, em tão rápida existência,
Tudo se forma e transforma!”
Cecília Meireles (1967)*

A pesquisa e a formação de profissionais da educação, por meio das narrativas pedagógicas, têm sido a base do trabalho que desenvolvemos nas diferentes frentes que atuamos, seja na graduação, na pós-graduação ou na formação continuada de professores e outros profissionais das instituições de ensino. Nosso percurso tem nos mostrado o quanto as narrativas são potentes no campo da investigação em educação. Assim, partimos do pressuposto que narrar o vivido no campo educacional é uma prática que possibilita o desenvolvimento de ações formativas que respeitam os sujeitos e suas experiências, sem ignorar os contextos, e que ajuda a produzir interpretações desse vivido de um modo mais sensível e amoroso (MIRANDA; MELLO, 2018). Assim, ao mesmo tempo que falamos de

formação docente, falamos de narrativas pedagógicas, ou seja, tratamos de formação docente por meio das narrativas. Partimos do ponto de vista que o educador é um pesquisador da própria prática, e à medida que se dispõe a registrar os acontecimentos do cotidiano escolar e a dialogar com seus registros, contribui para desencadear um processo formativo que é próprio, mas também pode ser muito interessante para outros sujeitos do mesmo campo de atuação.

Para dar a ver o processo ao qual nos referimos, escolhemos a narrativa de um professor de história sobre um episódio vivido com alunos do 9º ano do ensino fundamental e, logo em seguida, ensaiamos uma interpretação do narrado no campo da formação.

O pesadelo de Voltaire

A história é objeto de uma construção, cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado pelo tempo-de-agora. [...] A Revolução Francesa compreendia-se como uma Roma retornada. Ela citava a antiga Roma exatamente como a moda cita um traje do passado. A moda tem faro para o atual, onde quer que este se mova no emaranhado do outrora. Ela é o salto do tigre em direção ao passado. Só que ele ocorre numa arena em que a classe dominante comanda. O mesmo salto sob o céu livre da história é o salto dialético, que Marx compreendeu como sendo a revolução. (Walter Benjamin)

— Pensa bem! Pensa bem! — frisou a menina, dirigindo-se ao colega, quase gritando — A liberdade de expressão é uma coisa boa para o mundo de hoje.

— Claro que não! Presta atenção! — rebateu o menino, também alterado — Eles defendiam a liberdade porque assim você seria livre para ser contra a religião...

— É... — refletiu a menina.

Os alunos do nono ano estavam discutindo sobre os iluministas e alguns se incomodaram com as ideias de Voltaire. Fiquei preocupado porque no entendimento de dois meninos, os iluministas eram ateus e contra a igreja, e eles estavam revoltados. Para piorar ainda mais o clima tenso, outro aluno disse que achava que no futuro haveria uma “guerra entre os cristãos”. Não adiantou muito eu explicar que a principal crítica dos iluministas era o fanatismo religioso e não a religião em si.

— Professor, eu vi na internet que os iluministas viviam em sociedades secretas. Se eles eram a favor da liberdade e da

razão por que viviam escondidos? Eu também vi que eles eram dos *illuminati* — disse um dos indignados, com um leve sorriso de ironia.

Tentei distanciar o iluminismo de qualquer teoria da conspiração dos dias de hoje, mas não adiantou muito.

— Eles eram contraditórios, diziam que eram a favor da liberdade de expressão, mas queriam que os pensadores governassem o mundo..... — continuou o primeiro, insistindo na perseguição aos iluministas.

Bem que tentei, mas não consegui evitar que os dois garotos, quase enfurecidos, dessem um salto até o passado e povoassem de medo, na penumbra daqueles tempos revolucionários, o sonho de futuro de Voltaire, que acordou em sobressalto, trêmulo e desorientado como quando acordamos de um pesadelo (PEREIRA, 2014, p. 183-184).

Esse professor de história do 9º ano nos mostra que o processo de produção de conhecimento sobre o iluminismo, que ele pretendeu fazer acontecer por meio de Voltaire, é atravessado por uma discussão formativa sem dúvida, e digamos, mais atual, apesar do salto ao passado, a respeito da luta da liberdade de expressão contra a religião. Os estudantes produzem uma compreensão sobre o conteúdo apresentado e também o acessaram por meio da internet, o que não é controlado pelo professor, e vai além da preparação da aula que possivelmente realizou, vai além do currículo escolar que orientou a escolha de conteúdos, ultrapassa os limites da didática e da pedagogia, porque se inunda da vida vivida pelos estudantes do 9º ano, na cultura. Conforme Benjamin (1985, p. 229), “a história é objeto de uma construção, cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado pelo tempo-de-agora”.

O conhecimento histórico é parte dos “conhecimentos especiais” desse professor, da especificidade do seu campo de atuação, e ele poderia se restringir a discutir a história de um Voltaire do passado, sem nenhuma interlocução com o tempo presente. Porém, ao escutar as conversas, ele não deixou de se assustar e, apesar de tentar, não conseguiu evitar que os alunos quase brigassem, posicionando-se contra a liberdade de expressão. As interpretações dos estudantes estão carregadas de confusões construídas a partir de informações fragmentadas, e eles se exaltam. E o professor, mesmo com o domínio conceitual, não consegue evitar as tessituras que os alunos produzem. Elas acontecem, independente do professor.

Narrando a experiência, o professor nos ajuda a perceber o quanto as relações entre aula, conhecimento, alunos e professores estão imbricadas de questões outras que nem sempre consideramos nas aulas. Pensar na prática pedagógica a partir de uma narrativa como essa, em processos formativos, pode colocar em discussão temas que não consideramos em nossas ações profissionais. Com acesso à narrativa do professor, podemos tecer interpretações sobre ela e também sobre a prática docente e, quando fazemos isso, colocamos em relação os conhecimentos e as ações desse professor, junto aos nossos, e, ainda mais, outros professores e outros profissionais da educação poderiam ainda enxergar e escutar outras coisas, diferentes das que destacamos, lendo a mesma narrativa. Dizendo de um outro modo, sem essa narrativa, que faz parte de uma tese de doutorado, e é uma entre tantas outras narrativas que materializam, de maneira singular, situações, acontecimentos, conversas, quase brigas, enganos, descobertas... por meio das quais esse professor produziu conhecimentos com sua pesquisa e sem as quais não teria produzido tampouco as questões que o levaram a ela, não poderíamos dialogar sobre os limites das ações educacionais diante do mundo e da vida, iniciadas por esse professor de história. Então, sem dúvida nenhuma, são narrativas formativas não só para os outros professores, mas também para formadores de professores e outros profissionais da educação.

Com a narrativa que é conosco partilhada, é possível participar da conversa e tecer outros desfechos para o mesmo fato, ainda com uma visão de futuro (BAKHTIN, 2003), na tentativa de construir outros presentes na prática de outros professores de história, mas também de português, matemática, química etc.

Palavras finais

“Só se pode compreender a vida como evento, e não como um ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos.”
Bakhtin (2010, p. 116)

Essas características que reconhecemos ser importantes para o trabalho com formação docente – e discente também – podem ser reconhe-

cidas em narrativas pedagógicas de professores que não são indiferentes aos seus estudantes, a ponto de escutá-los e a eles responder, por exemplo, com uma narrativa. A singularidade de cada indivíduo em suas relações sociais, o exercício de autonomia que a autoria provê e torna evidente, a diversidade das relações, potencial para produzir compreensões acerca do cotidiano, são alguns dos temas que surgem e podem ser desenvolvidos, sistematizados, estendidos, ampliados, aprofundados e mesmo alterados a partir do compartilhamento por meio das narrativas pedagógicas.

A formação docente tem muito a ganhar se compreendida como responsividade à singularidade de cada um. As narrativas pedagógicas e a formação inicial ou continuada de professores e profissionais da educação que levam em conta a singularidade docente proporcionam ampliação da compreensão, pois respeitam as escolhas, com suas limitações e avanços.

Por tudo isso, entendemos que o conhecimento produzido nas instituições educacionais não pode ser desconsiderado nos processos formativos dos profissionais que já atuam na escola, pois esse espaço de relações é resultado da produção de seus atores internos. Para que a escola seja efetivamente transformada, é necessário que crenças, valores e atitudes de seus atores sejam questionados por eles mesmos, em relação a outros atores educacionais externos a ela, porque produzem suas ações diretamente com os outros produtores de conhecimentos nas instituições educacionais.

Os agentes externos à escola que foram do cotidiano escolar podem colaborar e possibilitar, por meio de diferentes estratégias, as mudanças que só ocorrerão se for mudada a forma de interação no próprio contexto escolar.

Sendo assim, os processos formativos também são alimento que se alimentam do próprio cotidiano; portanto, é importante partir de estudos e reflexões pautados nas necessidades vividas diariamente pelos sujeitos das instituições de ensino, porque é princípio que potencializa os espaços formativos e possibilita um processo muito mais significativo para seus profissionais.

Falamos de um trabalho formativo que tenha como pressuposto o próprio contexto da escola, não qualquer escola, mas a escola de atuação. Um processo formativo que permita especular as ideias, sabendo que, para isso, é necessário ter tempo para refletir, tempo para deixar as reflexões

refrataram-se entre si e com outras reflexões, tempo para deixar as aparentes lições dormirem, tempo de folga, mesmo para mexer e remexer nos feitos, buscar os vestígios. Tempo de dar vez e voz aos profissionais, singulares atores do cotidiano pedagógico, produtores de conhecimento, que, enquanto narram suas experiências, revivem os processos e produzem, coletivamente, outros modos de compreendê-las para proposição de suas próprias ações formativas na escola.

Recebido em: 04/11/2019

Aprovado em: 19/12/2019

Notas

1 Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Especialista em Educação pela Universidade São Francisco. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Pedagoga. Coordena o Grupad (Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo) da UNICAMP. Docente no Instituto Brasileiro de Formação de Educadores (IBFE-Campinas) em cursos de pós-graduação. Formadora de profissionais da educação. E-mail: heloisamartinsproenca@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora-colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (Mestrado Profissional) na Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordena o Grupo Bakhtiniano (GruBakh) do GEPEC. E-mail: laserodio@gmail.com

3 Professor livre-docente na área de Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal). E-mail: toledo@unicamp.br

4 Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material (VOLOCHÍNOV, 2006).

5 Frisamos as narrativas de que falamos como escritas. Já dissemos que são uma alteração no gênero primário oral das relações cotidianas, por passarem a ser escritas, possibilitando que a arquitetura estética leve em conta refletir sobre os sentidos e rearranjar, inclusive, a ordem do discurso. Quando oral, as imagens e os sentidos sofrem outras forças, mas não é possível “rebobinar a fita”, pois já está nos ouvidos do auditório social. E frisamos que são verbais, pois não tratamos de narrativas pictóricas, musicais, gestuais...

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2015b.
- BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. Tradução de Marisol Barenco de Mello, Maria Leticia Miranda, Cecília Maculam Adum, Ekaterina Vólkova Américo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.
- BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.
- CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *In*: SZMRECSANY, Maria Irene (org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. Anais do encontro. São Paulo: FAU/USP, 1985.
- GINZBURG, Carlo. As vozes do outro: uma revolta indígena nas ilhas marianas. *In*: GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LUCINDA, Elisa. **Vozes guardadas**. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- MAGALHÃES, Maria Cecília; OLIVEIRA, Wellington. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 103-115, 1º semestre 2011. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4749/5077>. Acesso em: 8 out. 2019.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967.

MIRANDA, Maria Letícia; MELLO, Marisol Barenco. Escrituras de si: é possível o enfoque autobiográfico em pesquisa? *In*: SERODIO, Liana Arrais; SOUZA, Nathan Bastos (org.). **Saberes transgredientes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p.109-128.

MENDES, Rosilda; PEZZATO, Luciane Maria; SACARDO, Daniele Pompei. Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 6, p. 1737-1746, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n6/1413-8123-csc-21-06-1737.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.

PEREIRA, Marcemino Bernardo. **“Faço-me das tuas nas nossas palavras”**: a escrita de textos no ensino de História. 2014. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAM, Campinas, 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537/502>. Acesso em: 8 out. 2019.

PORTELLI, Alessandro. Para além da entrevista: uma autobiografia da minha prática. *In*: PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.