



Reflexões sobre o ato responsável nas narrativas de estágio curricular na formação inicial

Reflections on responsible act in the narratives of teacher practice in initial formation

Reflexiones sobre el acto responsable en las narrativas de práctica curricular en la formación inicial

Adriana Varani - UNICAMP | Faculdade de Educação | Campinas | SP | Brasil | E-mail: avarani@unicamp.br |  ORCID

Antonio Marcelo Campos - Rede Estadual de Ensino de São Paulo | São Paulo | SP | Brasil | E-mail: marceloyang5@gmail.com |  ORCID

Resumo: Este artigo tem como pretensão discutir o processo de formação de professores pelo registro de narrativas de suas experiências em estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do trabalho pedagógico realizado em 2015. A temática central é o papel das narrativas como forma de produção de conhecimento, em especial na construção de um processo de profissionalização ética e responsável do futuro professor. Assume-se o estágio curricular como espaço de vivência e implicação dos estudantes na sua futura profissão, numa visão de intrínseca relação entre teoria e prática. Os questionamentos centrais que eram realizados junto aos estudantes e que potencializaram a discussão deste artigo foram: Como, enquanto futuros professores, são pensados os posicionamentos em situações dilemáticas do cotidiano escolar? Como estão sendo compreendidos os princípios pedagógicos que se enredam nos processos formativos? Enfim, como estão se tornando professores? A partir de uma das narrativas construídas, há a articulação da ideia de como a escrita proporciona espaço para o reconhecimento do conhecimento construído sobre ser professor na dimensão da particularidade e na relação com a resposta necessariamente responsável dos sujeitos que vivem suas histórias.

Palavras-chave: formação de professores; narrativas docentes; estágio curricular.

Abstract: This article intends to discuss the process of teacher training by writing narratives of their experiences in curricular traineeship in the initial years of elementary education, based on the pedagogical work developed in 2015. The central theme is the role of narratives as a form of production of knowledge in the field of professional training, especially in the construction of a process of ethical professionalism and responsible act of the future teacher. The curricular stage is assumed as a place of experience and involvement of the students in their future profession, in a vision of intrinsic relation between theory and practice. The central questions raised by the students and that have strengthened the discussion of this article were: How, as future teachers, do we think about our position in certain events? How do we understand our pedagogical principles? When seeing / living the actions of others, how do we dialogue to understand the contextual knowledge of events? How are we becoming teachers? From one of the constructed narratives, there is the articulation of the idea of how writing provides space for the recognition of the knowledge built on being a teacher in the dimension of the particularity and in the relation with the necessarily responsible answer of the subjects who live their stories.

Keywords: teacher education; teachers narratives; curricular stage.

Resumen: Este artículo tiene como pretensión discutir el proceso de formación del profesorado por el registro de narrativas de sus experiencias en etapa curricular en los años iniciales de la enseñanza fundamental, a partir del trabajo pedagógico realizado en 2015. La temática central es el papel de las narrativas como forma de producción de conocimiento, en el campo de la formación profesional, en especial en la construcción de un proceso de profesionalización ética y responsable del futuro profesor. Se asume la etapa curricular como espacio de vivencia e implicación de los estudiantes en su futura profesión, en una visión de intrínseca relación entre teoría y práctica. Los cuestionamientos centrales junto a los estudiantes y que potenciaron la discusión de este artículo, fueron: ¿Cómo, en la condición de futuros profesores, pensamos nuestro posicionamiento en determinados acontecimientos? ¿Cómo comprendemos nuestros principios pedagógicos? Al ver / vivir acciones de los demás, como dialogamos para comprender el conocimiento contextual de los acontecimientos? ¿Cómo nos hacemos profesores? A partir de una de las narrativas construidas, hay la articulación de la idea de cómo la escritura proporciona espacio para el reconocimiento del conocimiento construido sobre ser profesor en la dimensión de la particularidad y en la relación con la respuesta necesariamente responsable de los sujetos que viven sus historias.

Palabras clave: formación de profesores; narrativas docentes; pasantía curricular.

- Recebido em: 29 de janeiro de 2020
- Aprovado em: 18 de novembro de 2021
- Revisado em: 10 de maio de 2021

Do lugar de onde falamos

O aspecto que nos move para a escrita deste artigo é a inquietação sobre os processos formativos que ocorrem nos estágios curriculares obrigatórios de cursos de licenciaturas em espaço escolar, vividos pelos futuros professores, ao longo de sua formação inicial, sob orientação da instituição formadora¹. Neste caso em específico, nos remeteremos ao trabalho realizado na disciplina “Estágio Supervisionado nos anos Iniciais do Ensino Fundamental II”, do curso de Pedagogia, no ano de 2015, em que trabalhamos com a escrita de narrativas provenientes das experiências vividas, tema este pertinente às pesquisas que realizamos.

Esta inquietação gira em torno de discussões que estão postas há tempos e que dizem respeito ao lugar do estágio e sua função nos cursos de licenciaturas. Inquietações estas que direcionam a reflexão para o dilema se eles devem se constituir em espaços de observação, de aplicação de teorias, de colaboração com as ações em desenvolvimento nas escolas, de reflexão sobre os próprios processos formativos, dentre outras.

Uma das inquietações que nos provoca ainda mais é o fato de que com frequência, os estágios supervisionados se caracterizam como espaços onde os educadores em formação se dirigem às instituições, realizam suas observações sobre o que vivem e voltam para a universidade para falar sobre essas vivências. A expressão “observação sobre o que vivem” corresponde à construção de um suposto olhar distanciado, imerso em uma visão de relação determinista entre escola e sociedade, porque se torna o “o objeto” a ser analisado e onde se vai confirmar o que os estudos acadêmicos constroem como verdade. Tal postura implica o apagamento do envolvimento entre o futuro professor e o campo profissional.

Além disto, ainda corre o risco de não olhar para a positividade do cotidiano escolar, para a compreensão de que nele há produções, há um existir cotidiano como já nos ensinou Ezpeleta e Rockwell (1989). Este olhar marca, sobremaneira, a direção dos problemas da escola, para o que lhe falta. A assunção da relevância dos acontecimentos cotidianos é o reconhecimento que na escola há espaço de produções e estas têm inteira interferência dos sujeitos que dela fazem parte, inclusive, estagiários.

¹ O nosso trabalho realizado na Faculdade de Educação dirige-se a duas disciplinas em que ocorre a orientação de estágio nos anos iniciais mais especificamente, a saber, disciplina de “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I” e “Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II”. Nestes espaços há o tempo de orientação do trabalho de estágio em aula e o tempo de estágio na escola.

Na tentativa de superação da distância, temos questionado a nós e aos estudantes sobre como se formam e se implicam no que vivem ao longo da realização dos estágios nos cursos de formação de professores. No ano de 2015, segundo semestre, decidimos por registrar estes modos de pensar o processo formativo, através das narrativas produzidas pelos dezoito alunos que realizaram a disciplina. Temos nos deparado com a discussão de nossa responsabilidade enquanto profissionais da educação. Lembramos do ato responsável de Bakhtin (2010) na interpretação para o campo da educação, em Kramer (2013) ou em Prado e Serodio (2015) e como nos contrapomos à pergunta: que respostas nós damos aos nossos desafios? Prado e Serodio nos lembram que no ato responsável em Bakhtin, há compreensão que há a “visão de homem como indivíduo singular, cujos atos realiza historicamente enquanto, ao mesmo tempo constitui-se e é constituído pela cultura que produz socialmente, na relação com o outro por quem não é indiferente” (2015, p. 59). A não indiferença nos move a refletir sobre a o campo da educação.

Para Kramer (2013), assumir a educação como ato responsável nos leva ao desafio de

Assumir a responsabilidade que temos e as respostas que devemos dar aos outros, com nossas ações e com o nosso conhecimento. O conceito de diálogo contribui para a reflexão sobre esse ponto. O desafio de conhecer o outro implica atuar na educação de tal modo que seja possível não só que eu exerça o papel da primeira pessoa (aquela que fala) e dá valor ao tu (aquele com quem eu falo), mas também que assegure a voz do outro (esse terceiro de quem eu/nós sempre falo/falamos), sobretudo de modo a transformar esse outro (ele, ela, a terceira pessoas) em um tu e um eu" (p. 32).

É pela fresta da contradição que percebo a presença em mim do outro, em quem não me reconheço. É pela fresta que se torna possível agir com o outro, que nunca é totalmente bom ou mau (p. 37).

A pergunta sobre as respostas que damos aos outros está aqui assumida tanto na ação do estagiário nas realidades onde estagiam, como também na nossa ação como formadores de futuros professores.

Para tanto temos nos desafiado a construir formas/conteúdos que possam colaborar com esta reflexão e demonstrar o que nos toca no processo de formação. E uma das formas/conteúdos é pelo ato do registro narrativo das experiências cotidianas vividas nas escolas públicas. Narrar e demonstrar no narrado o processo de constituição e formação individual na relação e no coletivo. Viver histórias implicadamente. E, ao se implicar, que histórias vivem? Que histórias vivem no cotidiano e como as transformam em processos reflexivos? Que histórias vivem que podem ultrapassar a compreensão de um processo cristalizado de formação e assumir, cada um, sua própria historicidade?

Trabalhar com narrativas no estágio

No campo da construção de uma compreensão sobre em que se constitui o estágio nos cursos de Pedagogia, podemos abordar diferentes perspectivas, sempre vinculadas à concepção compreendida sobre o próprio curso.

Uma delas é a compreensão de que ele é a parte prática da formação inicial. Neste olhar o futuro professor estuda as teorias no campo educacional e se dirige à instituição escolar (dentre outras) para viver a parte prática ao final do seu curso de formação e, quiçá, aplicar certa teoria. Freitas (1993) já problematizava esta questão, quando associava a forma de conceber estágio à visão que se tem do que é/era o profissional pedagogo num momento em que ele priorizava a formação do especialista, mas não retirava de sua competência a formação do professor, quando este não era detentor de um título de professor proveniente do antigo curso normal. O fato é que a secundarização da formação do professor fazia com que houvesse a concepção que a ele cabia apenas a referência prática vivida no estágio ao final do curso como suficiente para sua formação profissional.

A estrutura propedêutica do curso, que coloca a possibilidade do contato com o trabalho da escola apenas no momento dos estágios, cria a expectativa de “aplicar os conhecimentos teóricos à prática” e ainda a ilusão de que esse momento cabe somente à experiência prática, retirando dele a possibilidade de reflexão teórica e de produção de conhecimento (FREITAS, 1993, p. 81).

Esta vivência da prática pode ser interpretada como um momento em que se aplica a teoria na prática ou, ainda, em que observa-se a teoria na prática. Ambas vão compreender teoria e prática como dimensões distintas e distantes. São formas de compreensão que dualizam os processos em que se pode constituir o estágio. Reforça-se um olhar para a prática independente da teoria. A prática é um prato de sobremesa, como lembra Arroyo (1987), onde se aprende a fazer, aprende-se a instrumentalização técnica.

Então o estágio ficou, sempre, como o momento em que se buscará por em prática o que foi recebido. Por isso é que falo em uma espécie de prato de sobremesa. É o que chega ao final, ainda que não esteja ao final do currículo, mas este sempre pressupõe esta filosofia, esta concepção, ou seja, o estágio como momento de prova para ver se aprendeu a fazer o que foi ensinado (p. 2).

Aquela que compreende o espaço de aplicação da teoria na prática, muitas vezes a compreende também como espaço em que a universidade leva, assim como em propostas de

extensão, seu conhecimento para escolas que necessitam “melhorar” sua prática. E aqui caímos numa compreensão de estágio como extensão e como assistencialismo (ARROYO, 1987) e a universidade como espaço de produção de conhecimento a ser aplicado em diferentes contextos e instituições.

Freitas (1993) defende que o estágio é elemento articulador do trabalho pedagógico. A partir da concepção de trabalho como princípio educativo, o estágio pode ser o espaço primordial para a articulação deste princípio porque é nele que o futuro profissional da educação vai também se formar na relação com o outro. A partir do estágio há reflexão teórica e não aplicação de teoria ou de observação de teorias. Há espaço de produção de conhecimento com a escola. E produção de processos formativos dos estagiários e também dos profissionais da escola. Por essa perspectiva, não é possível, no processo do estágio, o silêncio ético e distanciado daquele que acredita ter uma teoria que é superior à prática que está sendo vivenciada em sala de aula. Pois que, neste momento, a formação se dá não somente pelo que se vê do outro, mas com o que, principalmente, como ele se vivencia, se conflita, se coaduna, se constrói, se questiona e se força a reformulações tanto práticas quanto teóricas. Assim, da ética distanciado e silenciosa daquele que só observa, passa-se à ética responsável e responsiva (KRAMER, 2013) daquele que se implica no vivido, no experimentado. Implicar-se no estágio é trazer respostas que forcem novas perguntas; é trazer perguntas que buscam novas respostas. A compreensão da distinção entre o ato de observar, de analisar, de aplicação da prática e a verificação teórica são desconstruídos e passa a se constituir um modo de olhar e viver a vida dos processos formativos como uma unidade criadora, integral.

Nesta dimensão, o estágio passa a ser visto como espaço de tensão do conhecimento em educação. Ele é, então, componente dinamizador do curso (PIMENTA; LIMA, 2006). Não cabe mais uma discussão da dualidade entre teoria e prática, mas o estágio passa a ser visto como teórico-prático/prático-teórico, quando pensado em sua presença como componente curricular.

Partimos do pressuposto de que os alunos em formação, vivendo o estágio, são sujeitos de experiência, que não se dirigem à escola para observar um campo de futura atuação, mas para experienciar (com o máximo que lhe é possível neste papel de estagiário) o seu processo formativo, no limite e no máximo que lhe é possível na situação de estagiário. E esta experiência se caracteriza pela sua implicação no campo e na sua vivência de uma história com a escola e com seus profissionais, produzindo conhecimentos com ela.. Referenciando-nos em Bakhtin

(2010), não é possível compreender o mundo pela racionalidade técnica e apenas como cientificidade. Para Bakhtin (2010), a separação entre vida e cultura, ou vida e teoria, se dá justamente quando a teoria busca explicar ou normatizar uma dada realidade sem levar em conta seus aspectos singulares e não considerar a experiência pessoal de cada um no vivido.

Ou seja, é possível fundamentarmos uma teoria do que é ou deveria ser a escola e, a partir desta perspectiva, olharmos a realidade escolar de forma não implicada. É quando, na realização do estágio supervisionado, os estudantes observam a escola e, não encontrando nela as formulações teóricas do que ela deveria ser, se distanciam como observadores “críticos”, autônomos e superiores ao que está sendo vivido, ou ainda, terminam com as máximas “na prática a teoria não serve”. Conforme veremos adiante na narrativa de uma estudante, ao invertemos os papéis, ao abandonarmos a posição de mero observador e nos implicarmos na construção de um trabalho pedagógico, experimentamos que a realidade vivida ultrapassa os construtos teóricos que buscam explicá-la e forçá-la a ser o que se espera que ela seja.

Bakhtin (2010) nos diz que, quando nossa relação com a vida leva em conta somente os aspectos teóricos com os quais buscamos compreendê-la, nos separamos da realidade vivida que se forma a partir da nossa relação concreta e histórica com outros sujeitos e não somente por aportes teóricos. A teia de relações intersubjetivas entre os sujeitos de uma dada realidade é que formam a teia do mundo da vida, as experiências concretas que nos permitem criar a cultura e formular conhecimentos. Os conhecimentos que formulamos nos possibilitam aprofundar o vivido e dele derivar outros conhecimentos somente quando as relações, e não as teorias, são levadas como cerne de nossas possíveis considerações reflexivas.

Na crença que o estágio é espaço de viver a experiência da profissão na relação com os outros sujeitos, na perspectiva da produção de conhecimento no coletivo e não como espaço estático, e na compreensão que estas experiências são significadas pelo mundo da vida, pelas particulares experiências, é que optamos para que os estudantes construam suas narrativas do vivido.

A dinâmica do trabalho com os estagiários tem sido de orientação para que, ao estar na escola, vivenciem o estágio de forma a se implicarem no trabalho pedagógico realizado. As futuras professoras iniciam seu processo de orientação problematizando a construção do olhar (VARANI, 2012) a partir de alguns exercícios, dentre eles a de reflexão do curta metragem Corvos, de Akira Kurosawa. Há a uma reflexão sobre o “que o ato de conhecer exige de nós no

processo de aprendizagem a que fomos ou estamos sendo submetidos (na nossa escolarização ou não) como no ato de aprendizagem e de apreensão do que é o cotidiano da escola pela prática de estágio” (p. 14).

Nesta dimensão do olhar acrescenta-se a autorreflexão da constituição da docente em formação. Os estagiários são orientados a registrar suas experiências, em especial alguns acontecimentos que as coloquem em permanente reflexão e também diálogo com a professora que os recebem e acolhem na escola, bem como diálogo com as crianças. Tomamos a mesma assunção desenvolvida em Varani e Oliveira (2016).

Visamos ressaltar a importância da construção conjunta de saberes, em que o aluno estagiário e os educadores da escola se “comunicam” a respeito do “objeto cognoscível”, refletem juntos sobre os determinantes da realidade que os circunda (FREIRE, 1983), elaboram em conjunto conhecimentos, e atuam sobre as circunstâncias com objetivo de transformá-la (p. 14).

Os estudantes são orientados a assumirem posturas proativas, dispendo-se ao trabalho, participando com as crianças nas atividades, realizando atividades propostas pelos professores. Também compõe este processo de estágio, o planejamento e implantação de um projeto de atuação na instituição estagiada. Isto ocorre na disciplina de “Estágio Supervisionado do Anos Iniciais do Ensino Fundamental II”, em que os estudantes se dirigem a campo ao longo do semestre, durante uma vez por semana. O projeto de atuação é realizado a partir de um tema que consta ou não no planejamento do professor, definido em comum acordo com ele e pertinente ao grupo e à escola.

As escolas em que os estudantes realizam estágio fazem parte de um rol de instituições com as quais os professores orientadores da universidade, no caso de nossa experiência, estabeleceram contato prévio com apresentação da proposta e, em alguns casos, com participação dos professores em atividades de extensão na universidade.

Narrativas dos acontecimentos vividos são produzidas e a leitura por parte do professor tem como objetivo dialogar com elas no sentido de produzir reflexões acerca de sua condição de profissionais em formação, na relação com as instituições parceiras. Como pensamos nosso posicionamento em determinados acontecimentos? Como vamos compreendendo nossos princípios pedagógicos? Ao ver/viver ações dos outros, como dialogamos para compreender o conhecimento contextual dos acontecimentos? Estas são questões que vão sendo realizadas neste diálogo estabelecido na leitura das narrativas elaboradas.

Na orientação para a escrita das narrativas nos respaldamos em alguns autores que trabalham com a relevância do registro no cotidiano escolar. Castro (2005) é uma destas referências ao desenvolver a ideia que

Via de regra, a leitura e o registro que o educador tem da escola e suas particularidades, caracterizam-se pelo apego aos estereótipos convencionais que marcam a instituição desde o nascimento da modernidade. Ao proceder dessa maneira o educador vê o todo, mas não o faz em função das partes, relegando ao plano secundário dados relevantes para a compreensão da sua própria prática e dos rituais escolares, dos quais faz parte e ajuda a construir (p. 17).

Na continuidade da orientação dos registros, tomamos a ideia de Barbier (2004), quando discute o conceito de diários de itinerância e aponta os três momentos da escrita do diário: o diário rascunho, o diário elaborado e o diário comentado. Em especial partimos do primeiro registro como aquele em que o estudante se manifesta livremente sobre o que ocorre e que não, necessariamente será dado a ver.

[...] fala da “itinerância” de um sujeito (indivíduo, grupo ou comunidade) mais do que de uma “trajetória” muito bem balizada. Lembremos que na itinerância de uma vida, encontramos uma infinidade de itinerários contraditórios. A itinerância representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo. [...]. O diário de itinerância comporta bem esse caráter de intimidade com a afetividade e as reações em relação ao mundo circundante; mas ele apresenta igualmente a característica de ser publicável ou pelo menos difundível no todo ou em partes. Por certo, o escritor fará a escolha dos acontecimentos respectivos com toda sua prudência deontológica e o respeito das pessoas, mas uma parte será exposta e, na mesma oportunidade, exporá uns e outros em relação a outrem (p. 133-134).

No segundo momento, o estudante escolhe o que vai nos contar a partir de seus guardados e constrói a sua narrativa, que é apresentada para o professor e, em vezes, também para o grupo de estudantes, através de uma leitura compartilhada. É nesta abertura para a leitura que sentidos diversos são provocados tanto no sujeito que a narrou como no professor e colegas. Há aí um diálogo possível a partir do ocorrido e de como as pessoas são tocadas. Há reações diversas, críticas, associações de ideias, analogias distintas. Há um processo de desenvolvimento profissional se constituindo.

Ao longo do semestre, três narrativas são elaboradas e no momento da socialização da última narrativa há uma escrita já mediada/problematizada/criticada tanto pelos professores como estudantes em momentos anteriores. No caso a seguir ocorreu este movimento. Em razão de ter sido a terceira narrativa da estudante, ela já estava impregnada também por comentários e discussões postas em aula a partir da sua e de outras experiências contadas.

Uma narrativa, muitas leituras... reconhecendo a formação

Escolhemos para o trabalho analítico refletir a partir da narrativa de uma estudante que nos conta três episódios em sua condição de estagiária no segundo semestre de 2015, na disciplina de Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II. Tais episódios nos mostram que cada experiência é singular, pois traz elementos que constituem a singularidade da protagonista da história. Mas que não se estagna nesta singularidade, pois tem elementos potentes de leitura e referência para tantas outras experiências formativas. A narrativa, neste caso, tem a potência de mostrar a interação de um discurso e conhecimento no campo escolar, a vida de quem diz e o próprio acontecimento contextualizado.

Lembramos de Geraldi (2015) quando defende que a relação do professor na escola é com sua herança cultural e com a de seus alunos. Herança cultural que resulta, sim, em diversos conhecimentos, mas que passam pela experiência dos sujeitos, que são seus produtores. Ao assumir que, na narrativa dos estágios, os professores em formação demonstram suas singularidades, elas estão diretamente relacionadas a como se relacionam, como dialogam com suas histórias, com suas heranças, para dimensionar e redimensionar sua formação. E pelo registro das experiências tais redimensionamentos veem à tona.

A narrativa escrita pela Nayara Mastelari², estudante de Pedagogia no ano de 2015, foi intitulada “Pequenos acontecimentos diários”. Nela, a autora nos conta inicialmente sobre como escolheu os acontecimentos narrados e sobre a necessidade de fazer a escolha a partir de experiências que a colocasse em ação, no sentido de tomar o controle de situações e não apenas de falar sobre o que o professor realiza ou não no campo da prática pedagógica.

Diferente das narrativas anteriores, cujo tema foi bem mais definido, esta terceira faz um diálogo com alguns acontecimentos aleatórios que ocorreram em sala, durante o estágio, mas que me marcaram de forma intensa, devido às recordações e reflexões que suscitaram, bem como a necessidade tida em assumir o controle e não apenas criticar as ações tomadas pelas outras pessoas. Acontecimentos, estes, que me levaram a pensar sobre o quanto ainda preciso me preparar e na quantidade de situações que se contradizem aos meus valores, mas que ora não poderei modificá-las, ora eu terei que buscar soluções, mesmo repleta de dúvidas.

O primeiro acontecimento envolveu as aulas de educação física e o quanto elas me causaram incômodo. Presenciei cinco aulas, uma por semana, e devo dizer que todas foram iguais. Mas não apenas estas cinco aulas. Durante toda a minha jornada em escola, enquanto aluna, elas também foram idênticas a estas. Divisão da turma em meninos e meninas. Handball e vôlei para meninas e futebol para os meninos. As

² Agradecemos aos estudantes que autorizaram o uso de suas narrativas.

meninas que decidiam, de repente, que queriam jogar futebol, eram tachadas de “moleques” e “ogras”, afinal nunca foi trabalhada a tal da liberdade de escolha, nunca foi feito um debate claro e aberto sobre o motivo pelo qual havia esta separação, muito menos foi questionado se ela fazia algum sentido. E mais. Nunca foi oferecido outros esportes além destes, nem mesmo o contanto com brincadeiras em um espaço extremamente apropriado para elas.

Apesar de compreender o fato de que tudo depende de onde e de como se “vê” determinadas situações e que nem sempre o meu modo de pensar vai ao encontro do modo de ver das outras pessoas, fico incomodada em perceber que, diante de tantos debates e de tantas informações, nada tenha mudado. Muitas escolas continuam as mesmas. O menos essencial sempre supre o que é de mais importante. As crianças aprendem, logo cedo, a discriminar, a não expor seus gostos e opiniões, a não escolherem, a manterem o que já está colocado.

Percebi que em todas as segundas-feiras, uma das alunas sempre ia com chinelos, afinal o professor dizia que “sem roupas adequadas era proibido fazer aulas”. E quando ele dizia “você não participará”, um sorriso largo ultrapassava seu rosto. Aquilo me torturava de uma forma inexplicável, pois eu passei por isso enquanto aluna, eu odiava as aulas de educação física. Não era boa em esportes, tinha “medo” da bola e me sentia triste ao ver que somente as “boas” recebiam elogios e se destacavam perante a turma. Então, comecei a pensar: “como esta menina deve estar se sentindo com apenas oito anos de idade?”. E algumas outras, há todo momento, diziam ao professor: “nossa, que dor de cabeça, posso parar de jogar agora?”. Então, aquela imensidão de meninas, sentadas na borda da quadra, somente olhando os outros praticando o esporte. (MASTELARI, 2015)

Neste aspecto, a futura professora retoma suas memórias e se reconhece nos estudantes da educação básica em razão de suas experiências passadas com as aulas de educação física. A estudante escreve “Durante toda a minha jornada em escola, enquanto aluna, elas também foram idênticas a estas”. E nesta escrita demonstra a recorrência à sua experiência pessoal.

O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular. A experiência lida com as idiosincrasias do mundo e vale-se para isso da força da tradição, não sendo passível de ser “comprovada cientificamente” pela sua própria natureza (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 22).

Ao retomar sua experiência particular na relação com o vivido/narrado no estágio, ela nos leva a refletir sobre esta prática no campo do ensino de educação física. E no reconhecimento do acontecimento, se questiona e questiona a si como futura professora.

A estudante questiona também a divisão entre meninos e meninas na hora da escolha dos esportes – vôlei para meninas e futebol para meninos –, lembrando que tal separação nunca foi questionada e refletida na escola, ao menos em sua experiência. Talvez esta reflexão trazida na narrativa é um elemento provocado também pela formação inicial no que se refere às questões de divisão de gêneros, trabalhos pedagógicos padronizados, que são enfaticamente questionados por uma perspectiva pedagógica progressista e crítica.

Também em razão de suas referências oriundas da formação inicial em processo, a estudante, logo em seguida de reconhecer-se nas estudantes, questiona sua postura enquanto professora futura.

Não quero manter isso quando for professora. Não quero que uma aula minha marque a vida do meu aluno de forma tão intensa que cause, por exemplo, um bloqueio para que pratique esportes. Oferecer outros tipos de brincadeiras, montar rodas de conversa para saber o que e como as crianças querem jogar, ouvi-las mais, talvez seria uma boa alternativa. Contudo, apesar de sentir esta necessidade, não posso apenas criticar os professores que optam por aulas de educação física com este aspecto. Nós, professores, fazemos escolhas baseados em nossa formação, em nosso gosto, nas condições nas quais estamos imersos e, também, nas próprias experiências pessoais. Portanto, não os julgo, mas julgo aquilo que eu sou e aquilo que eu quero para meus alunos. Eu quero incentivar ao esporte, mas de forma que todos joguem e brinquem com vontade e sem sentimentos de inferioridade.

Pensei em conversar com o professor, naquele momento, apenas para saber o que pensava e como via suas aulas. Mas falhei. O medo de que ele não aceitasse as perguntas ou mesmo as sugestões de alguém que está começando agora e que nem é da mesma área dele, me impediram de praticar algo que estava ao meu alcance e mesmo de aprender para além da minha forma de ver. (MASTELARI, 2015)

No ato criativo de narrar, Nayara se transforma em personagem de si mesma; se torna “a consciência da consciência” (BAKHTIN, 2011, p. 11). A partir deste distanciamento criativo, lhe é possível ver o passado e transformar o vivido, o experimentado, em conhecimento que possibilita compreensão ou atribuição de sentido no que ela vive no momento do estágio e anseia enquanto futura professora. Seu horizonte ético e estético – as ações que delimitam o seu viver e a perspectiva de mundo que anseia experimentar como professora – se une nesta reflexão narrativa que passa a ser instrumento de formação. Ao retomar a experiência com as aulas de educação física, sua narrativa inicia-se com um alerta sobre que postura está a tomar: a de se responsabilizar pelo vivido e pelo seu processo formativo e não apenas o de fazer a crítica ao outro. Em suma aqui estaria a dimensão do ato responsável. Se não vivo responsabilmente, não me afeto no e com o mundo. E este afetar é diversificado e carregado das subjetividades produzidas a partir de suas histórias. São reflexões de pensamento não indiferente, compromissadas e interessadas nela, no outro e na relação dialógica entre ambos. A compreensão da dimensão ética do ato responsável se dá quando percebemos que todas as nossas ações só se justificam enquanto ato ético quando levamos em conta não qualquer princípio do dever, mas nossa inalienável condição de viver com o outro, para o outro, a partir do outro, pois que tudo que não sou “eu” nos constitui como vida, nos qualifica com humano, nos permite a experiência de estar no mundo e reconhecer-se nesta experiência.

Em outro momento, quando se sente impelida a dizer para o professor também corresponde a esta necessidade de dar respostas.

O segundo acontecimento aconteceu após uma das aulas de educação física, em que fui com algumas crianças ao bebedouro. Lá, uma das meninas jogou a garrafa com água em mim e disse: “vamos, segure isso que eu quero beber água”, molhando-me inteira. Na hora, fiquei sem reação, porque esta foi uma das primeiras situações em que precisei agir e me posicionar no estágio. Abaixei e disse: “Ana, eu não gostei do que você fez. Assim como eu respeito você, gostaria que me respeitasse também. Eu posso sim segurar

sua garrafa, desde que você me peça, que você me dê com respeito. Não é assim, poderia ter me machucado”. Ela virou e disse: “O que que tem se machucasse? Você é feita de vidro, por acaso?”. Eu trabalho com crianças há dois anos e pela primeira vez passei por algo em que uma delas me respondesse de um jeito e em um tom tão agressivo. Eu queria ter ficado muito brava (eu estava muito brava) mas sabia que não resolveria em nada. A verdade é que a gente sempre espera dos demais professores atitudes “assim ou assado”, quando nem a gente sabe o que fazer.

Deixei, então, que as demais meninas saíssem para que depois conversássemos só nós duas, em particular. Sentei em sua mesa e expliquei que não foi uma atitude legal, que eu não gostei e perguntei se ela gostaria. Apesar de ter concordado e pedido desculpas, mais uma vez a situação se repetiu. Estava chamando as crianças, a pedido da professora, para finalizar a atividade de artes com fita colorida (que as próprias crianças poderiam ter feito) e ela disse: “professora feita de vidro, eu quero a amarela”. Sabia que ela estava me testando. Não sabia se fingia não estar escutando, ou se, mais uma vez, conversaria. Resolvi, mesmo não sendo a melhor atitude, ignorar.

Em casa, comecei a ler alguns textos sobre “o que fazer quando as crianças nos desafiam”. Muito do que li, de fato, foi e é importante. Como procurar conversar, expor o quanto determinado comentário foi desagradável, mas senti, na prática, que conflitos deste tipo nos desanimam. É difícil quando temos todo o cuidado para falar com uma criança, quando mostramos que em nós podem confiar, ou mesmo quando nos colocamos nas mesmas condições em que elas, e mesmo assim, nos desafiam com agressividade, com comportamentos que nos fazem duvidar de que fizemos a escolha certa. Quando observei alguns professores bravos e com pouca paciência perante estas situações, julgava e pensava: “é só ele conversar com cautela e ter compreensão”. Mas hoje vejo que não é bem assim. Creio que não existam melhores atitudes e, sim, ações que vão ao encontro com o melhor que podemos dar naquele momento e que, também, vão ao encontro dos valores que temos dentro de nós.

Frases do tipo: “eu vou levar você para a diretoria!”, sempre me incomodaram. Mas, comecei a pensar nos professores que se apropriam desta estratégia. Será que, de fato, eles concordam com o que disseram? Ou foi a única coisa que pensaram em fazer naquele momento, naquele instante de desgaste? Eu ignorei o que não era para ignorar. Mas, chateada como estava, será que falar alguma coisa ajudaria? (MASTELARI, 2015)

A futura professora se depara com as exigências do mundo da vida que se colocam para além dos pressupostos teóricos já aprendidos e clamam por novas perguntas e outras respostas que possam dar conta da experiência do vivido. O perguntar e responder não constitui algum tipo de acabamento final para a experiência, mas apenas um espaço de compreensão que se moverá em novas dúvidas. No trecho acima a dúvida se instaura no campo das relações, no questionamento de como viver com o outro. A responsividade e responsabilidade se constituem como conhecimento na futura professora quanto percebe não poder exigir do outro aquilo que ela mesma ignora. “A verdade é que a gente sempre espera dos demais professores atitudes ‘assim ou assado’, quando nem a gente sabe o que fazer”. Bakhtin (2011), ao teorizar sobre os processos de criação verbal em um romance, compreende que toda a vida de um personagem, do herói, se dá devido à condição do autor ver e saber sobre ele mais do que ele mesmo é capaz de ver e saber sobre si. Assim que o horizonte ético do herói se constrói sempre condicionado ao horizonte estético do autor: aquilo que o autor pensa, conclui e define com possível acabamento do herói e de sua vida como um todo. Conforme Geraldí (2010), no campo da vida não há autor “e se estou vivendo, tenho um porvir e, portanto, sou inacabado. [...] Por isso o mundo da vida é

um mundo ético” (p. 107), o mundo onde nossas ações buscam acabamento através das infinitas relações que estabelecemos com os outros. Mas, sendo a vida sem autor, qualquer acabamento final nos é impossível. Assim que, da teia das infinitas relações que estabelecemos, tecemos compreensões sobre a vida e o mundo. É do outro e com o outro que tiramos significativos aprendizados que estão implícitos nas experiências que com ele compartilhamos. Ver estes aprendizados implícitos nos é possível quando nós compreendemos como sujeitos responsáveis e responsivos a tudo que é vivido; quando não nos distanciamos como observadores de um dado momento histórico como meros teóricos. Ao constituir-se como personagem de si mesma, ao ser consciência para sua consciência, Nayara encontra meios, através da narrativa, para compreender os entraves, avanços ou condições abertas e ainda sem solução, sem acabamento nas relações.

No trecho que se seguirá, ela continua sua reflexão ética no enfrentamento do inacabamento da vida que, sempre, exige uma resposta.

Houve uma terceira situação que me indignou tanto que achei relevante compartilhar. O intervalo.

Quatro crianças da sala me chamaram para vivenciar um dia de intervalo com elas. Apenas uma levou lanche. Eram duas bolachinhas e um suco de laranja. Quando as outras três e mais uma que chegou lá, naquele momento, viram, ficaram olhando com muita vontade. A menina, então, picou as bolachas em mini quadradinhos para que todas pudessem comê-las, dizendo-me: “acabo dividindo todos os dias, porque eu sei que elas não têm dinheiro para comer. E eu gosto de dividir” e a outra menininha completou: “É mesmo. E eu adoro tanto os lanches que ela traz. Mas meu pai foi embora de casa e minha mãe não tem mais dinheiro para comprar”.

Meu coração ficou tão apertado. Eu queria poder fazer algo. Mas sei que nem tudo estará ao meu alcance. As condições são muito tristes e é difícil ver tanta desigualdade e tantas carências sem poder mudar e, infelizmente, eu não consigo comprar todas estas coisas “diferentes” e, mesmo que eu vá ao supermercado e compre “um cookie”, a situação não irá mudar. Fico pensando em como é difícil para o professor ouvir e presenciar estas situações, como é difícil não poder oferecer tudo o que gostaria às crianças e, apesar disto tudo, continuar acreditando que a educação possa ser uma chave para transformações.

Já estava muito triste com esta vivência, quando uma outra cena aconteceu e me causou incômodo tanto quanto a outra. Assim que bateu o sinal de término do intervalo, a inspetora passou com um apito nos ouvidos das crianças que não estavam “eretas” na fila. Gritou, começou a dizer que se elas não se organizassem, daria fim nos intervalos. Achei um absurdo tão grande. E fiquei pensando: os inspetores são fundamentais na escola, mas até que ponto há uma formação para isso? Às vezes, pelo o que presencio na escola em que trabalho, parece que os inspetores têm tanta autoridade e organizam tão “bem” a escola do ponto de vista dos gestores, que toda a “pedagogia” e toda a essência buscada pelos professores de nada valem. É dado muito mais valor na organização de uma fila e em um “não corra aqui”, “não fale alto”, “não briguem”, do que para o entendimento de que crianças precisam disso tudo, precisam se expressar e precisam de um espaço para isso. Seria muito bom se o trabalho dos professores, gestores e funcionários, como os inspetores, dialogassem da mesma maneira, seguissem a mesma essência. (MASTELARI, 2015)

O inacabamento da vida sempre nos impele a pensar um horizonte futuro, uma realidade esteticamente sonhada que de cabo de nossas aflições, permita nossas certezas, proporcione a nós as nossas utopias. Ou seja: nossas ações éticas sempre têm como horizonte um fim estético, pois “só no futuro está o centro real de gravidade da minha determinação de mim mesmo” e

consequente realização de sentido (BAKHTIN, 2011, p. 115). É o conceito bakhtiniano de “memória do futuro” (GERALDI, 2013, p. 18). Ao constatarmos uma dada realidade e vivermos a experiência que dela se emana, todos os nossos atos buscam futuros possíveis e imagináveis, memórias do que queremos viver, do que idealizamos como porvir, como possibilidade de acabamento. Seja nas desigualdades recorrentes na vida escolar e social, seja nas interações éticas entre os agentes de uma mesma realidade escolar, a vivência do que afeta a futura professora, leva e eleva sua determinação para o futuro, onde, parafraseando Bakhtin, “ela se apoia no seu próprio porvir” (2011, p. 116), nas suas conclusões, aprendizados e esperanças. Ao perceber como é difícil não poder oferecer tudo o que gostaria às crianças e, apesar disto tudo, continuar acreditando que a educação possa ser uma chave para transformações, Nayara chega à concepção de sentido e responsabilidade de sua própria formação em andamento como professora; ela encontra uma possibilidade de vida responsável e responsiva às diferentes angústias do mundo e, a partir deste encontro, sonha, conforme as últimas linhas de sua narrativa: “*Seria muito bom se o trabalho dos professores, gestores e funcionários, como os inspetores, dialogassem da mesma maneira, seguissem a mesma essência*” (MASTELARI, 2015).

Ao se enveredar pelos processos narrativos como forma de estudo e compreensão das vivências em estágio, Nayara nos mostra o movimento do cotidiano, das práticas que acontecem e que não estão na perspectiva dos grandes discursos. Neste sentido mostra os fazeres dos sujeitos, fazeres estes que potencializam a percepção da positividade das práticas pedagógicas e a vida que ali acontece. A aula é sempre acontecimento, é sempre único e irrepetível. E Nayara narra este único e irrepetível, ela narra o cotidiano e, ao narrar, constrói uma forma de dizer. Certeau (1994) defende a ideia de que a linguística é ato fundamental para a percepção do que se fabrica e Nayara fabrica em seu dizer um jeito de ser e de pensar sobre o campo da educação.

E os acontecimentos selecionados têm algo em comum: o fato de Nayara refletir sobre como é mobilizada para pensar sua formação e seus atos junto aos estudantes. Nas narrativas do cotidiano a linguagem assume um papel performativo, quando se remete ao que viveu e como pensa em viver outras situações semelhantes depois da reflexão estabelecida.

Bruner (1997), ao refletir sobre modelos de cognição e formas de produção de conhecimento, nos diz que “existem dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes maneiras de ordenamento da experiência, de construção da realidade” (p. 12). Bruner (1997) os denomina como: paradigmático e narrativo. O modo paradigmático se

refere aos sistemas consagrados de construção científica. Já o narrativo, alheio ao sentido de produção de alguma verdade de validade universal ou mesmo da generalização do observado, centra-se, sobretudo, nas vicissitudes de experiências vividas, nas histórias que essas experiências nos contam e nas possíveis relações que somos capazes de fazer ao reconhecer ou reconhecer-se nessas experiências. Bruner (1997) parte do princípio que, embora possamos de forma técnica, fazer diferentes tipos de análise em um texto, algo de grande importância é como esse texto afeta pessoalmente esta ou aquela pessoa. Segundo Bruner (1997), essa afetabilidade, que acaba por tornar uma narrativa importante para nós, advém do fato de relacionarmos o narrado com a nossa vida real. E é nesta possibilidade de reconhecer ou reconhecer-se em experiências vividas que o modo narrativo busca construir um conhecimento que não se propõe como verdade consumada, mas como experiência singular passível de mensuração moral e, portanto, produtora de algum sentido. E a narrativa de Nayara pode provocar outros sentidos, para além daquele com os quais tivemos a intenção de problematizar.

Pode-se dizer que o grande interesse que todos nós temos por histórias, por narrativas escritas ou orais, se deve ao fato, como nos diz Clandinin e Connelly (2015), de que vivemos vidas contadas, de que somos contadores de histórias. “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27). Contamos histórias para nos educarmos mutuamente, para transmitir a nossa cultura, para nos reconhecermos reciprocamente como humanos. Sempre foi um grande desafio definir o que é o “humano”, o que nos faz “humanos”. O biólogo Jean-Didier Vincent diz que mesmo sendo possível reconhecer o “humano” seguindo pressupostos puramente biológicos, não podemos reduzir esse reconhecimento somente à biologia, pois que o que nos revela como humanos é nossa sensibilidade de ser “interprete apaixonado do mundo” (LUC; VINCENT, 2011, p. 142). Ou seja, não podemos reduzir o ato de ver à qualidade orgânica do olho, pois o ver implica em procura narrar para si mesmo o que é visto. Este narrar a si mesmo é que fundamenta a nossa condição de interpretes apaixonados do mundo.

Quando falamos sobre a construção de narrativas como instrumento de pesquisa e formação em educação, estamos relocando essa condição de interpretes apaixonados para um âmbito específico da nossa vida: a escola. Segundo Cunha:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (1997, p. 4).

Nos encontros de estágio supervisionado, buscamos esta possibilidade de, ao narrar experiências vividas no espaço escolar a partir da prática do estágio, reconhecer-se nessas narrativas e ser capaz de refletir sua prática e interação durante o estágio não mais como sujeito passivo, mas implicado no que é vivido. É implicado porque está afetado pelo vivido e, ao ser afetado, ser capaz de ver, refletir, narrar e questionar-se neste tempo vivido. É neste momento sensível de reconhecimento de sua implicação que ocorre a pergunta posta no início deste artigo: que respostas damos aos nossos desafios? Reconhecer o quanto o vivido nos afeta é abrir uma janela para abandonar a posição de expectador passivo e passar, mesmo que somente em termos reflexivos, a fazer parte do que está sendo experienciado. Este reconhecimento, essa implicação, é que reflete a natureza responsável dos meus atos no espaço escolar. Seguindo o pensamento de Bakhtin (2010), o outro deixa de ser apenas sujeito genérico de minhas observações e passa a ser singularidade viva que dialoga com meus valores, meus princípios, minha cultura e, não raramente, coloca em cheque toda esta estrutura axiológica que me define.

No contexto em que trabalhamos, uma única narrativa, um único ato de contar-se, pode reverberar reflexões e produção de experiências e conhecimento em todo os estudantes participantes do seminário. Pois, conforme já vimos em Bruner (1997), ao narrar seu cotidiano, o estudante abre espaço de vida para que outros se reconheçam e relacionem a experiência narrada com sua realidade vivida em um outro tempo e espaço escolar.

E o que o trabalho nos ensina para o nosso trabalho como professores formadores de professores? São muitas lições! Uma delas é o reconhecimento que as reflexões realizadas aqui são metanarrativas de nossos aprendizados. Cada história contada pelos nossos estudantes também nos mobiliza como professores formadores a compreender o nosso trabalho junto aos estudantes e o nosso compromisso ético nele. Compromisso de estar sempre problematizando e movimentando um processo que não é acabado na formação em um curso de graduação, mas é amplamente iniciado na relação que estabelecem conosco. Relação está baseada no reconhecimento que nossa ação é sempre comprometida com a constituição do outro.

Algumas lições do nosso vivido

Ao retomarmos a experiência de trabalhar com as narrativas no contexto do estágio obrigatório no curso de Pedagogia, há algumas lições que podemos extrair do vivido. No campo da organização do trabalho pedagógico de orientação deste estágio, narrar, ouvir e dialogar com estas narrativas vão produzindo um sentido outro para as discussões históricas sobre o seu papel e seu lugar no curso de formação inicial, bem como sobre as marcas que ele provoca nos professores em formação.

Retomando o que discutimos no início do texto, estas narrativas deslocam verdades no campo da teoria e prática. Trabalhar a partir das narrativas em sua problematização coletiva, mediada por diferentes referências, vai nos dando a dimensão do quanto estágio é um momento prático e teórico do curso, como lembram Pimenta e Lima (2006). O estagiário não vai mais para a escola, neste caso específico, para viver a parte prática do curso, mas para, num constante movimento de adensamento, promover elementos que desloque seu lugar formativo e o lugar da escola em sua trajetória. Assim também como pode potencializar formas que complexifique, questione, tensione ou reafirme teorias educacionais.

E assim, narrando as histórias, em diálogo com estudos realizados no curso, em diálogo com os outros pertencentes desta trajetória, há a superação da clássica dicotomia entre teoria e prática. O mundo da vida, o mundo ético que se apresenta para o estudante de graduação vai sendo dialogado com o mundo da cultura, proveniente deste adensamento nos estudos. A narrativa da Nayara nos mostra isto, quando nos desloca para pensar a vida e cultura em interação. É o movimento de superação do que vimos apontando, baseado em Bakhtin (2010), da separação entre vida e cultura, em que a teoria já não é mais a explicação ou normatização da realidade. Há, assim, um tensionamento do conhecimento que circula na formação inicial.

Outro elemento importante é reconhecer que, neste diálogo, vamos constituindo nossa singularidade num processo coletivo, em que a concepção de trabalho como centralidade do estágio soma novos elementos. Esta linguagem viva das narrativas em diálogo com professores, com os estudos, com os tantos outros, vai desenhando como que o trabalho como princípio articulador passa pela linguagem. A produção do processo formativo, a produção de ser professor na relação com o campo de estágio passa pela linguagem.

Dentre as lições do vivido, reafirmamos que a produção das alunas em suas experiências de estágio, por serem singulares, nos levam a refletir sobre nossa necessária ação desvinculada da racionalidade técnica que cultiva um modo de ser e fazer no campo da educação baseado em exemplos, em técnicas e modelos estáticos. Escutar as narrativas, neste caso as de Nayara, nos desloca para um diálogo que não é o de apresentações de técnicas que podem responder aos dilemas postos. Enquanto orientadores de estágio, nós vamos descobrindo, a cada momento, que cada um dos professores em formação que nos chegam no curso de licenciatura, mais especificamente, no curso de Pedagogia, vão construindo suas histórias formativas a partir de um amontoado de outras tantas histórias de vida, e de sua herança cultural. Há necessidade de uma escuta sensível (BARBIER, 2004) também de nossa parte.

Paulo Freire (1996) nos lembra dessa necessidade da escuta:

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias (p. 135).

E a escuta, em nossa experiência, encontra-se em duas dimensões: o reconhecimento que as narrativas das estudantes são escutas do vivido/experenciado, carregadas de suas ressignificações porque, como aparece em Freire (1996), não nos reduzimos na escuta às ideias e ações do outro. A segunda dimensão é que ao escutarmos as histórias das estudantes, professores em formação, reconhecemos em nós, professores formadores e orientadores de estágio, o quanto estas experiências de ouvi-las nos conduzem a tantas outras narrativas, a tantas outras histórias e às nossas referências. Consequentemente, elas nos levam a refletir sobre com qual postura ética, logo com qual resposta, nos dirigimos ao diálogo com as futuras professoras. O que fazemos com o que Nayara nos conta está no campo ético e o que se pode oferecer são contra palavras de referências, mas não um que fazer exato, próprio da racionalidade técnica.

E daí reiteramos nossa proposição sobre a relação escrita narrativa e ato responsável. Ao narrar, e singularmente dar a ver seus posicionamentos no mundo, o narrador não é indiferente ao outro. É ato individual, mas carregado do outro, das influências que o marcam. A narrativa é repleta do dizer para o outro, de dizer para mim e, também do outro para mim, porque ela é sempre resposta. É o que está nos revelando a experiência da escrita e leitura das narrativas em

processos de formação. Há sempre uma dimensão dialógica e relacional nos escritos, que implica a não indiferença. A reflexão pautada pelo processo de implicação, leva o futuro professor a se posicionar no mundo, a se posicionar no espaço escolar e na configuração de seu processo constitutivo.

Referências

ARROYO, Miguel. G. **O estágio supervisionado como alternativa à melhoria do ensino**. Rio de Janeiro, 1987. Mimeo.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).

BRUNER, Jerome. **Realidade mental: mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

CASTRO, Edmilson. A produção do registro do educador: decifrando sinais. *In*: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M.; RUS PEREZ, José Roberto. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas: FE/UNICAMP, 2005. v. 3, p. 17-18.

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

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2019.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

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

FREITAS, Helena. Costa. Lopes de. **O trabalho como princípio articulador da teoria-prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação magistério do curso de pedagogia da FE-UNICAMP**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

GERALDI, João W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, Maria Teresa Assunção. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. *In*: FREITAS, Maria Teresa Assunção. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-46.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015.

LUC, Ferry; VINCENT, Jean-Didier. **O que é o ser humano?** Sobre os princípios fundamentais da filosofia e da biologia. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Goiás, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A. Ato Responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. *In*: PRADO, G. V. T. *et al.* **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 51-73.

VARANI, A. O registro no estágio de formação de professores para o ensino fundamental. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 14, n. 2, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/985>. Acesso em: 28 jun. 2019.

VARANI, A.; OLIVEIRA, S. O. Tornar-se professora no estágio supervisionado: um processo de implicação e atuação. **Linha Mestra**, Campinas, n. 29, p. 13-17, maio/ago. 2016.