

O ENCONTRO NOS PROCESSOS FORMATIVOS: QUESTÕES PARA PENSAR A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE COM AS ESCOLAS

Alexandra **Garcia** – UERJ/FFP

Agência Financiadora: FAPERJ

Resumo

O artigo apresenta reflexões desenvolvidas no contexto de pesquisas realizadas com a formação de professores, o cotidiano escolar e os currículos. Aborda os contextos com os quais são tecidos saberes, valores e sentidos intervenientes nos modos de compreender a docência e as escolas, considerando o *espaçotempo* dos estágios, para a discussão. Tem como objetivo discutir: as ações formativas implicadas nos encontros, enquanto parte constituinte dos fluxos e percursos da formação docente; a noção de encontro como metodologia nas pesquisas com os processos formativos. Considera que o debate sobre as contribuições do *encontro* nos processos formativos faz parte das escolhas epistemológicas, políticas e metodológicas defendidas principalmente, no diálogo com as ideias da *ecologia de saberes* e dos processos de formação como coletivos. Com isso pretende produzir elementos para refletir teórica e empiricamente sobre as pesquisas, os processos formativos e os processos de produção dos currículos pautados na ampliação dos diálogos entre as universidades e as escolas.

Palavras-chave: Encontro; processos formativos; escolas; cotidianos; pesquisa

O ENCONTRO NOS PROCESSOS FORMATIVOS: QUESTÕES PARA PENSAR A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE COM AS ESCOLAS

Fazer a escola a cada dia é uma tarefa complexa que demanda a mobilização de conhecimentos, experiências, a conciliação de princípios e objetivos e nos provoca questionamentos sobre as possibilidades e limites daquilo que acreditamos, queremos e conseguimos realizar. Nos movimentos que cotidianamente tecem as escolas em suas possibilidades estão enredadas a produção dos currículos e os processos de *praticarpensar*¹ a docência com os quais, continuamente, nos formamos.

¹ Juntar palavras é um recurso utilizado por pesquisadores no campo dos estudos do cotidiano para buscar produzir sentidos que não se limitem a uma ou outra palavra com a intenção de provocar a produção de novos sentidos para as palavras quando juntas.

A formação de professores e a produção cotidiana das escolas na contemporaneidade vem sofrendo o impacto de demandas que extrapolam o cenário da sala de aula. Os aspectos e as possíveis conjunturas que podemos considerar para pensar em que estão implicadas e no que implicam essas demandas, bem como as mudanças que produzem para pensarmos a educação e a docência no contexto das políticas de formação de professores são muitos. Qualquer que seja a escolha, não podemos nos furtar a considerar o visível aumento das políticas curriculares oficiais que tem a formação docente como foco, bem como, de problematizar as compreensões de docência, escola e formação que com elas emergem.

A formação docente e, mais fortemente, os saberes entendidos como necessários a essa formação vêm crescentemente sendo atrelados a projetos de reformas educacionais que visam afinar a educação aos parâmetros de desenvolvimento estabelecidos em acordos internacionais e reforçados pelos relatórios de agências multilaterais. No contexto das metas estabelecidas no Plano Nacional da Educação (PNE), temos visto nos últimos meses as discussões sobre a criação de uma Base Nacional Comum (BNC) se intensificarem, ao contrário do debate e efetivação de metas fundamentais para o fortalecimento do magistério e da escola pública.

O crescimento do investimento e da preocupação com a formação do professor influenciada por esse contexto fica ainda mais evidente conforme as metas educativas estabelecidas pelo poder público naturalizam e ampliam a aplicação de avaliações nacionais de larga escala no contexto das políticas públicas (ESTEBAN, 2012) que verificam o desempenho dos alunos. Uma recente ação nesse sentido é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa² (PNAIC/MEC-SEB 2012) que preconiza a formação de professores alfabetizadores e de instrumentos de avaliação que se estendem da formação continuada – desenvolvida por Universidades Públicas envolvidas no pacto – até o exame dos alunos dos anos iniciais através da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – destinada a todos os alunos matriculados na rede pública e aplicada no 3º ano do ensino Fundamental.

Entendemos que a formação docente precisa ser pensada como permanente e garantida por políticas oficiais, mas diferentemente da associação que se estabelece nas políticas atuais entre essa formação e as metas político-econômicas, no sentido das preocupações político-sociais com a escola pública, seus alunos e seus professores.

² Portaria nº867, de 4 de julho de 2012.

Pensamos essa formação a partir das interlocuções necessárias à produção de conhecimentos que se fazem tanto com as pesquisas no campo da educação quanto na interlocução entre os professores da escola básica e entre esses professores e os alunos dos cursos de formação. Acreditamos ser possível às pesquisas e aos processos formativos investir nas possibilidades de compartilhar e produzir saberes e práticas de forma mais coletiva e solidária como lógica constitutiva do trabalho docente e da produção de práticas sociais emancipatórias. Nos limites desse artigo, procuraremos realizar uma discussão sobre os processos formativos, as escolas e os cotidianos, tendo a noção de “encontro” como central para pensar e pesquisar esses processos.

Compartilhamos da compreensão de que nossa formação acontece com as trajetórias que se confundem com a própria vida do professor (Nóvoa, 1992) e ocorrem em múltiplos contextos (Alves, 1998; ALVES e OLIVEIRA 2002). Esse movimento permanente e contínuo precisa ter espaço para sua discussão, para potencializar os processos de formação e refletir sobre suas possíveis direções. Entendemos que os diferentes *espaçotempos* nos quais as reflexões e os saberes sobre a escola e a docência se produzem são férteis para diálogos e práticas de formação instituintes (SAMPAIO, RIBEIRO, MORAIS, 2014) propiciando a criação de conhecimentos, práticas e sentidos de escola e docência que respondam às questões que nos colocamos sobre a educação e a formação de professores na contemporaneidade.

O artigo origina-se nas reflexões de pesquisa desenvolvida na área de formação de professores, cotidiano escolar e currículo. Estuda as articulações e as produções de saberes que o encontro e as narrativas corroboram na tessitura dos processos formativos. Partimos da premissa de que o encontro potencializa os processos de formação docente, sendo parte constitutiva de tais processos. Podem ocorrer ao acaso, podendo também ser intencionalmente possibilitados tanto como práticas instituintes de formação quanto como metodologia nas pesquisas com a formação docente, em especial nos diálogos entre universidades e escolas.

Nos caminhos já percorridos com as pesquisas que temos realizado nos últimos quatro anos, o encontro tem emergido como uma noção que se remete a um *espaçotempo* privilegiado e singular para pensarmos sobre os processos formativos e nossas formas de pesquisá-los. Entendemos que diferentes encontros ocorrem em nossas trajetórias docentes: encontros com o “chão da escola” (Ferraço, 2008), com o outro (SKLIAR, 2003), encontros que se dão com a vivência das práticas docentes em seu dia-a-dia, entre tantos outros. Temos percebido com a pesquisa seu potencial em

provocar desestabilizações e deslocamentos nos sentidos de docência, escola e currículo.

Os encontros pesquisados e desenvolvidos na pesquisa como ações formativas viabilizam ouvir e discutir diferentes perspectivas quanto às práticas docentes e à produção dos currículos. Com isso, mostram-se como meio favorável para desestabilizar representações de docência e escola hegemônicas e possibilitar a produção de novas compreensões. Santos (2006) argumenta sobre o potencial da desestabilização para desconstruir a neutralização do passado e percebê-lo como resultante de escolhas entre alternativas. Esse movimento provocado pelo encontro também cria espaços para a produção de outros-novos saberes, pautados no reconhecimento dos saberes presentes nas práticas docentes e na produção do conhecimento em rede (ALVES, 2008). As contribuições e potencialidades do encontro vivenciadas com a pesquisa, nos leva a considerar que essa noção pode ser pensada como palavra-chave nos currículos produzidos com a formação docente. Isto porque, ao provocar as interrogações e deslocamentos e possibilitar lógicas na produção dos saberes e práticas docentes mais dialógicas e horizontalizadas, o encontro favorece o fortalecimento político dos professores e das escolas e uma produção mais solidária dos saberes com os quais os professores produzem os currículos e as escolas cotidianamente.

No texto destacamos alguns dos aspectos que se apresentaram como relevantes nas pesquisas desenvolvidas durante o período citado e que têm nos permitido avançar na reflexão da noção de encontro e sua contribuição para as pesquisas e processos de formação que elegem os cotidianos dos *espaçostempos* de formação, as escolas, seus sujeitos e saberes como centrais para as pesquisas. Nesse sentido, pensamos a contribuição dos encontros na produção de interrogações, deslocamentos de percepções e desconstrução de sentidos sobre as representações de escola e docência hegemônicas. Temos como objetivo discutir: as ações formativas implicadas nos encontros, enquanto parte constituinte dos fluxos e percursos da formação docente; a noção de encontro como metodologia nas pesquisas e práticas desenvolvidas com os processos de formação docente. Pensar o encontro como um processo formativo e como metodologia nas pesquisas faz parte das escolhas epistemológicas e políticas defendidas, principalmente, no diálogo com as ideias da ecologia de saberes (SANTOS, 2010); produção de presença (GUMBRECHT, 2010) e do entendimento dos processos de formação como coletivos (PRADO e CUNHA, 2009).

Na nascente de um rio: fluxos e encontros na produção de uma ideia

Série “Encontros” – Fotografia – Rosana Sobreiro. 2007.

A ideia do encontro como processo formativo e posteriormente como metodologia na realização de pesquisas e propostas de formação docente também foi provocada por um encontro. Foi no encontro com a imagem da série “Encontros”, onde o tema foi explorado pela artista através do espelhamento de fotografias que criavam novas imagens, sentidos e sensações ao espectador. Na imagem o fluxo das águas em queda alude ao feminino e parece mesmo entornar-se com entrega e força nesse “encontro”. O que é encontro “real” das águas e o que é encontro produzido pelo movimento de dobrar a fotografia para criar um sentido imaginado pela artista pouco pode ser percebido. Mesmo quando o sabemos, importa a sensação e sentidos que a nós



os “encontros” com a imagem produzem. Os fluxos do rio capturado pela fotografia e os criados pela obra aludem aos encontros vividos nos processos formativos, nos percursos vividos pelos professores em suas histórias com os quais criam suas práticas e sentidos de docência. “Foi um rio que passou em minha vida³” e que me levou ao encontro⁴ como processo, fluxo e caminho para *fazerpensar* a formação

Propomos, assim, pensar os encontros vividos nos processos formativos e que podem provocar aproximações entre diferentes modos e diferentes compreensões de docência. O encontro nos remete, ainda à tensão entre desejo e possibilidades se colocam como permanentes potencialidades nas práticas docentes e com as quais a experiência – como o que “*nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca*”

³ Paulinho da Viola. Foi um rio que passou em minha vida. Álbum de estúdio: “Foi um rio que passou em minha vida. EMI, 1970.

⁴ Grifo do autor.

(LARROSA, 2004, p. 154) – e as produções mais solidárias e coletivas dos saberes podem acontecer. Nesse sentido, os estágios aparecem como um dos *espaçostempos* de aproximação e diálogo entre as escolas e as universidades na formação de professores, problematizados em relação aos *usos* (Certeau, 1994), possivelmente subpotencializados pelas representações de “escola” e “professor” circulantes e pouco interrogadas nos currículos de cursos e propostas de formação.

Entendemos que a produção de conhecimentos, questões e reflexões na interlocução com a escola, entendida como espaço de formação dialoga com as diferentes possibilidades de vivência da experiência “estágio”. Os estágios são componentes curriculares largamente discutidos e estudados no campo das pesquisas em formação de professores e na interseção currículos-formação docente. O modo como os estágios são vividos pelos alunos variam em função das propostas do curso, dos princípios de formação preconizados, concepções de currículo, docência e escola, e, ainda, toda a artesanania de fazeres-saberes docentes desenvolvida de forma ao mesmo tempo singular e coletiva. São *espaçostempos* potencialmente férteis na antecipação do contato entre os alunos dos cursos de formação docente e as escolas, contudo, nem sempre explorados em suas potencialidades e possibilidades. É possível pensar esse espaço no sentido de produções de saberes mais solidárias entre as escolas e as universidades?

A noção de encontros e o trabalho com narrativas vem nos auxiliando a pensar os processos formativos no diálogo entre as universidades e as escolas de forma mais potente e como caminhos para estabelecer diálogos também férteis para as escolas e seus professores. A pesquisa se realiza com alunos da graduação do curso de Pedagogia de uma universidade pública da periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro e com professores da rede municipal que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da mesma região. As reflexões presentes nesse texto recorrem às compreensões produzidas com essa pesquisa em andamento e aos resultados de pesquisas realizadas em fase anterior, nas quais a noção dos encontros veio sendo desenvolvida. A discussão recorre à relatos e narrativas de alunos do curso de Pedagogia e de professores das escolas com as quais desenvolvemos atividades de estágio, articuladas às atividades de extensão oferecida a esses professores. As falas que constituem o corpus da pesquisa são produzidas em atividades realizadas em torno dos eixos currículo, cultura e cotidiano nos processos de formação docente, contando com registro em vídeo. Nesse processo não podemos contornar algumas preocupações que melhor se expressam no

exercício estético expressivo da literatura e da poesia. Uma delas pode ser expressa como: “*a vida não é só isso que se vê, é um pouco mais. Que os olhos não conseguem perceber, e as mãos não ousam tocar*”. A poesia de Paulinho da Viola⁵ nos remete à necessidade de buscarmos metodologias nas pesquisas a partir da complexidade dos cotidianos vividos nas escolas e dos processos de formação.

Consideramos pertinente recorrer à licença poética nos valendo dos deslocamentos e inspirações que nos trazem, também por entendermos com SANTOS (2000) que os princípios da comunidade e da racionalidade estético-expressiva, como representações ainda inacabadas da modernidade ocidental, nos fornecem alternativas para a produção de outras epistemologias mais conectadas com o coletivo, o social e o humano. Entendendo a formação de professores como *espaçotempo* de estudo, interrogação, diálogos e ação, “como estudar processos acompanhando movimentos, mais do que apreendendo estruturas e estados de coisas? Investigando processos, como lançar mão de um método igualmente processual?” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2010, p. 8).

Ao debruçarmo-nos sobre a ideia dos encontros como um processo formativo e, com o amadurecimento da discussão nas pesquisas desenvolvidas, também, como metodologia pertinente às pesquisas sobre esses processos, percebemos que é necessário e fértil percorrer os caminhos epistemológicos que fazemos e com os quais tecemos nossas compreensões. Também se evidencia a necessidade de questionarmos os sentidos de originalidade com o qual convivemos nas práticas acadêmico-científicas e que podem, por vezes, interferir na produção de nossas contribuições para o campo ao não reconhecerem o potencial de ideias presentes em diferentes momentos de nossa trajetória como professores-pesquisadores a serem revisitadas, criticadas, revistas e amadurecidas.

ALVES (2008) ao recuperar a presença da noção *Ecce femina* nas preocupações presentes em suas pesquisas e textos, defende ser esse um movimento necessário às pesquisas em educação. A autora nos apresenta um percurso que ao ser revisitado e pensado nos permite perceber a ideia sendo gestada e adquirindo os contornos que podem, por fim, ser abordados como o último dos cinco movimentos apontados pela autora como necessários às pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Com isso, além de novamente nos alertar para o processo de tessitura dos conhecimentos em rede,

⁵ Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho, “Sei lá Mangueira”, em *A bossa eterna de Elizete e Ciro*, Copacabana Discos, 1991.

pertinentes ao pesquisarmos os processos formativos e as escolas e à centralidade dos sujeitos para nossas pesquisas, nos aponta questões fundamentais para pensarmos em nossos próprios processos de formação. Defende que:

(...) precisamos nos ver, como pesquisadores, “mergulhados” em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante (...) Todo esse processo nos mostra em permanente movimento e nos indica que somos e pensamos diferente daquilo que pensávamos pensar algum tempo antes. (ALVES, 2008, p. 40)

Essa também é uma reflexão pertinente à discussão sobre os processos formativos, na medida em que aborda um movimento que nos constitui permanentemente enquanto sujeitos e que se evidencia em nossas práticas docentes. Ela contribui com nossas defesas pela garantia de *espaçostempos* necessários à formação docente para que possamos nos dedicar a revisitar, narrar, compartilhar e pensar nossos *fazeressaberes* docentes.

Em fase anterior da pesquisa, ao revisitarmos com alunos da graduação seus registros de estágio percebemos que uma parte significativa dos textos construiu-se apoiado numa estrutura marcada pela valorização da teoria em detrimento da prática. Esse aspecto se evidenciou pela presença, muitas vezes descontextualizada, de conceitos e expressões associados às discussões teóricas desenvolvidas no curso. As referências às práticas adotavam, na maior parte dos registros, um procedimento que consistia em *denunciá-las* quanto aos aspectos pedagógicos ou episódios presenciados, considerados pelos alunos como não desejáveis ou mesmo equivocados. Esses registros também se diferenciavam por serem marcados por expressões como: “a escola é”, “as professoras não fazem”, “A Diretora não sabe”, “os alunos são”. Não raramente seguiam-se às “constatações” prescrições sobre como a escola (no singular) e as professoras (em um plural generalizante) “deve(m)/deveria(m)” ser ou proceder. O que mais nos chamou a atenção nesse procedimento foi o investimento na “acusação” ser maior do que nas tentativas de compreensão. Estas, quando presentes, mostravam-se altamente especulares, aligeiradas e associadas a aspectos descontextualizados. O uso dado às teorias mostrou, ainda, características comuns em parte desses textos que também apareceram na conversa com os alunos autores dos registros. A correspondência estabelecida poderia ser interpretada a partir do duo *informação/opinião*, que, como discutido por Larrosa (2004), consiste em grande parte das vezes na urgência de se estar contra ou a favor de uma dada informação.

A preponderância da valorização do discurso teórico em detrimento das práticas ou mesmo para desqualificá-las, parece não ser questionada suficientemente nos percursos de formação acadêmica, de modo a que esse questionamento possa interrogar e deslocar as representações demeritórias sobre os professores e as escolas sistematicamente circulantes nos textos midiáticos. Uma das maiores implicações desse processo, que se inscreve no velho dilema *teoria x prática*, está na dificuldade que os alunos demonstraram em buscar compreender a prática docente e as escolas em sua complexidade. Em um movimento de caça persecutória ao que “a escola não é”, ao que “o professor não faz”, pouco se aprende e reflete-se sobre o que as escolas e seus sujeitos produzem e no que as produções estão implicadas. Sofrendo com a permanência dessa lógica nos discursos, o espaço dos estágios nem sempre chega a implicar em encontros no sentido que discutimos nesse texto.

Um dos recursos que diante desse paradoxo se mostrou potente para os deslocamentos foi confrontar os sentidos e as lógicas identificadas nos textos com outras lógicas e sentidos, de alunos que já atuavam como docentes e de professores da rede municipal através das nossas *rodas de conversas*. Essa atividade reúne alunos e professores para conversar sobre as práticas, os currículos e outras questões que julguem relevantes nos cotidianos das escolas.

O encontro como metodologia: uma conversa com os princípios políticos-epistemológicos da pesquisa com as escolas e processos formativos

Os desafios que se impõem para as pesquisas quando nos propomos a realizá-las tendo os sujeitos, o vivido e o ordinário como nossas interlocuções privilegiadas, em particular quando assumimos a incoerência de tratá-los como objeto (PEREZ; AZEVEDO, 2008), não são mínimos. A discussão metodológica tornou-se um exercício necessário sobretudo quanto aos aspectos político-epistemológicos envolvidos na produção de conhecimentos com as escolas e os processos de formação docentes.

Quando entendemos os modos de pesquisar em diálogo com o que pressupomos ser conhecimento e o papel epistemológico e político efetivo das pesquisas em educação, pensar sobre “como” para a pesquisa se coloca em função do “porquê” e “para quê” produzimos conhecimentos. Nos exige, assim, um posicionamento político-epistemológico-metodológico. Considerando essa indissociabilidade entre o campo do político e o do epistemológico (Santos, 2000), assumimos a necessidade de repensar as

ideias hegemônicas sobre o que tem sido considerado como “saberes necessários” à formação docente.

As reflexões sobre o pensamento abissal e ecologia dos saberes (SANTOS, 2010) nos favorece a compreensão sobre as demarcações desses saberes. A *linha do pensamento abissal* separa o conhecimento hegemônico, histórica e culturalmente constituído como tal, dos conhecimentos e saberes invisibilizados ou subalternizados por relações de dominação. A divisão que produz a inexistência no que pautamos como realidade de tudo o que está do outro lado da linha, também se reflete nos processos de não reconhecimento dos saberes docentes produzidos com as práticas nos cotidianos das escolas. Santos defende que a construção da justiça social assenta em nossa necessidade e capacidade de assumir a diversidade epistemológica do mundo e do interconhecimento que a linha abissal cerceia. Seu pensamento vem apontando a necessidade de que os conhecimentos que produzimos busquem orientar-se por alternativas epistemológicas às formas de estar no mundo e conceber esse mundo determinadas pela colonialidade do saber e das relações de interdependência e exploração que o alimentam e dele advêm. O que implica caminhar na direção da diversidade e pluralidade epistemológica dos saberes.

É nesse sentido que nossas direções e lógicas na busca por caminhos metodológicos para pensar práticas e pesquisa com os processos de formação docente necessitam se dar em função de coordenadas políticas-epistemológicas para a justiça social. Na mesma direção, o exercício de nos interrogarmos sobre o termo cotidiano e o que ele indica, também se torna necessário para pensar o que pesquisamos e como o fazemos.

Propomos pensar que o que chamamos de cotidiano não existe enquanto um lugar, mas enquanto espaço. Espaço, no pensamento certeuniano, é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. *Espaço é um lugar praticado* (Certeau, 1994, p. 202). Enquanto tal são as ações dos sujeitos e as produções de suas interações culturais, sociais, políticas, estéticas e afetivas que permanentemente constituem o que nos habituamos a chamar por cotidiano.

Considerando as questões que destacamos no que tange aos procedimentos metodológicos relacionados ao desenvolvimento da noção de encontros e sua operação no contexto da pesquisa, o caminho que passamos a percorrer foi o da realização de “Rodas de conversa”. Chegamos às rodas de conversa, após trabalharmos com entrevistas individuais e com procedimentos identificados com o de grupo focal. Ainda

que consideremos que ambos os processos são válidos no campo das pesquisas com formação de professores, percebemos alguns limites, em especial no que se relacionava à possibilidade de contribuição na produção de outros-novos saberes na interação entre os sujeitos da pesquisa. Outro fator relevante para a opção pelas rodas de conversas foi a própria ideia de *conversa* (ALVES, 2003), inspirada no trabalho do cineasta Eduardo Coutinho.

O trabalho de Coutinho nos traz, ainda, muitas pistas para pensar os processos da interação com os chamados personagens não-ficcionais, pois, são os alunos e professores que nos emprestam suas vozes e narrativas os protagonistas-autores das reflexões com as quais tecemos nossas compreensões. Muito temos aprendido com suas experiências na produção de documentários sobre essa relação e o que podemos identificar como “princípios epistemológicos” que sua produção aponta. Ao expor sua posição quanto a produção de documentários, toca em questões também cruciais para nos perguntarmos: porquê e para quem pesquisamos? Como estabelecemos a comunicação com os espaços e sujeitos em nossas pesquisas? Transcrevo a seguir um trecho em que Coutinho escreve⁶ sobre sua posição quanto à produção do documentário:

Muitos dos documentaristas ditos progressistas, de esquerda ou de qualquer forma interessados no social, costumam filmar aqueles acontecimentos ou ouvir aqueles personagens que confirmem suas próprias ideias apriorísticas sobre o tema tratado. Daí se segue um filme que apenas acumula dados e informações, sem produzir surpresas, novas qualidades não previstas. O acaso, flor da realidade, fica excluído. Creio que a principal virtude de um documentarista é a de estar aberto ao outro, a ponto de passar a impressão, aliás verdadeira, de que o interlocutor, em última análise, sempre tem razão. Ou suas razões (COUTINHO, 2008 p. 21)

Embora não nos coloquemos no lugar de documentaristas nas pesquisas, as questões que se relacionam ao que nos interessa e nos move na interação com os sujeitos, saberes e espaços das escolas na pesquisa, com os quais produzimos os mais diversos tipos de registros (entrevistas, áudios, fotografias, filmagens, relatos, narrativas escritas e orais), mostram-se potentes para pensarmos em como fazemos uso de suas falas e narrativas e, sobretudo, ao pensarmos as escolas e os professores que fazem essas escolas a cada dia, qual o nosso compromisso com os conhecimentos que produzimos com seus saberes, sentidos, interrogações.

⁶ Carta endereçada à Paulo Paranaguá para discutir em um festival de cinema a questão do olhar no documentário cinematográfico.

Os contextos e nossos processos de produção de sentidos de docência estão permanentemente enredando-se e diferindo. Isso nos leva à necessidade de pensar com esses processos nas *redes de subjetividades* (SANTOS, 1995), saberes, práticas, concepções, convicções e políticas que constituem o que chamamos de “Formação de Professores”.

A compreensão dos processos formativos a partir dos fluxos, percursos e encontros, que se dão na imprecisão do viver cotidiano e o caráter coletivo envolvido nesses processos tem nos permitido revisitar os sentidos de estágio nos currículos a partir dos movimentos de partilha e construção, coletiva, de saberes docentes. A esse respeito, as discussões desenvolvidas por Sennet (2012), destaca o caráter público e o saber coletivo no fazer do artífice o que nos parecem aspectos importantes para pensarmos os *fazeres-saberes* docentes e os processos formativos junto aos currículos produzidos cotidianamente. É nesse percurso, a partir dos deslocamentos de representações e sentidos de docência, escolas e currículos que as rodas de conversa vem provocando que a ideia dos encontros emerge como processo formativo e caminho epistemológico-político-metodológico nas pesquisas. Em um desses encontros uma narrativa trouxe de forma emblemática o que o espaço-proposta possibilitou com relação às suas percepções e formulações:

Eu já fui várias vezes à escola fazer estágio, em dois períodos. Nenhuma dessas vezes eu tinha prestado atenção nessas questões que estão sendo faladas aqui hoje, pelas professoras (...) Gente, eu fiz estágio nessa turma e várias vezes sentei ao lado desse menino [um aluno que segundo a professora presente no encontro tem muitas dificuldades em participar das atividades que faz com a turma] (...) sempre me pareceu que ninguém se importava com a dificuldade dele... e você [a professora] contou que leva o caderno dele pra casa toda semana, que escolhe as histórias pensando se ele vai se interessar por alguma, que procura nas revistas outros “casos” como o dele pra tentar entender o que acontece com esse menino... e “tá” de novo falando dele, dividindo isso com a gente! A gente está falando de política de inclusão, da responsabilidade da secretaria [de educação], de metodologia, de linguagem... caramba! Eu não tinha pensado nisso antes, acho que eu nem estava nessa mesma escola antes! (T. Aluna do 7º período do curso de Pedagogia)

A noção de encontro tal como apropriada na pesquisa, mostra-se, nesse sentido, relevante para contribuir com o fortalecimento e investimento nas aproximações entre universidade e escola e, sobretudo, nos processos formativos como movimentos

permanentes e dinâmicos. Que, como tais, necessitam ter seu espaço garantido politicamente através de seu reconhecimento e do investimento na escola como *espaçotempo* de formação. Temos investido nessa ideia a partir do estudo das contribuições dos encontros apostando com os versos de Chico Buarque⁷ que *Tem mais samba no encontro que na espera*

Assim como no samba, que só encontra seu sentido e vida quando mais próximo se encontra do “chão”, do viver cotidiano, entendemos que os processos formativos, em seus diferentes momentos, também necessitam do encontro com o “chão da escola” (Ferraço, 2008), com o outro, com o viver a prática docente em seu dia-a-dia para se realizar. Os processos formativos acontecem no e com os encontros. Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores. Encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações. Nos percursos vividos pelos professores e alunos da formação esses tantos encontros produzem “marcas”, também com as quais, valores e saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola.

Entendemos que se os encontros acontecem e constituem os processos formativos com os quais tecemos nosso saberes, valores, sentidos e práticas, ele também pode ser provocado pelas formas como organizamos nossas ações nas pesquisas e nos processos de formação. Os encontros podem ser pensados como processo de formação e de pesquisa de modo a viabilizar os diálogos e interações entre os sujeitos. Percebemos no desenvolvimento das atividades nas quais articulamos a pesquisa, o estágio e a extensão com base na noção de encontro um possível caminho para reduzir a distância entre os conhecimentos tecidos pelos estudantes em sua formação no âmbito da universidade e aqueles tecidos nas situações vivenciadas, pelos professores, no exercício cotidiano do magistério. Os saberes tecidos pelos professores em suas práticas e compartilhados com outros colegas e nas escolas constituem para a pesquisa e para os processos formativos ricos repertórios que podem possibilitar incontáveis trocas e produções de saberes e sentidos orientados para *interrogações poderosas e tomadas de posições apaixonadas e capazes de sentidos inesgotáveis* (SANTOS, 2006, p. 117) com as práticas docentes.

Quanto a produção desses saberes, os encontros mostram-se férteis enquanto processo formativos que suscitam a aproximação entre diferentes modos e

⁷ BUARQUE, C. Tem mais samba. Álbum: Chico Em CY, Gravadora CID, 1991.

compreensões de docência. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa também temos percebido que os envolvidos vem encontrando na ideia de encontros um caminho para compartilhar suas questões e *fazer com* os colegas as possibilidades das práticas docentes. Começamos a ouvir dos professores e alunos envolvidos relatos de novos encontros propostos em outros momentos, por diferentes motivações e deixando vir à tona um certo entusiasmo com um caminho que, se não representa uma novidade, passa a ser ressignificado pelas apostas no coletivo e na possibilidade.

Portanto, pensar a formação a partir dos encontros implica considerar os *espaçostempos* cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações. Trata-se de pensar nos vários percursos e experiências que vivem cotidianamente os professores, e nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências tornam potenciais para as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas destas e dos saberes que com elas se tecem na formação docente.

Nesse sentido, uma concepção de formação que investe na relação permanente e estreita entre *prácticateoriaprática* (Alves, 2008), especialmente por meio dos diálogos universidade-escola agrega força e coerência ao trabalho desenvolvido e às possibilidades de pesquisa com esse campo. A noção de encontro apoia-se numa compreensão dialógica da relação entre esses campos da formação através de propostas que permitam o relato, a narrativa e os diálogos entre alunos em formação e professores em atuação, como também entre esses alunos no contexto da universidade, principalmente por observarmos que muitos deles já atuam como professores na Educação Básica.

O encontro pensado como metodologia nas pesquisas e processo formativos também apresenta limites que se inscrevem pelo próprio dinamismo implicado em pensar os processos formativos a partir dos cotidianos e com as pessoas que lhes dão vida, podem ser pensados com a ajuda de Calvino (1996) a partir do desafio que nos é colocado de ler um mundo *móvel* e *multiforme*. Os limites nos ajudam a pensar que não podemos prever os fluxos e produções que ocorrem com os processos formativos, o que não invalida as contribuições de espaços e práticas para que esses processos possam acontecer de forma mais coletiva e dialógica. Pois, viabilizam pensar em *novas modalidades de socialização/formação pessoal e profissional [em] (...) coletivos entendidos como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências* (PRADO e CUNHA, p. 133/134).

A noção de encontro praticada nas pesquisas e processo formativos nos possibilita, assim, assumir a centralidade dos sujeitos e de seu papel ativo na *invenção de si* (SOUZA, 2006) e do mundo nos coloca, em princípio, diante de um dilema, o de nos confrontarmos com a palavra “formação”, que está implicada na intencionalidade de dar forma a. Dilema que nos leva, por nossas abordagens político-epistemológicas, a subverter essa lógica, afirmando a ação dos que inventam formas, dão contornos, matizes e sentidos à docência, tornando as palavras professor e escola vivas e singulares.

REFERÊNCIAS:

- ALVES, N . Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N; OLIVEIRA, I. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: Depetrus editora, 2008.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 62-74, mai./ago. 2003
- ALVES, N e OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano ao campo do currículo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- GUMBRECHT, H.U. 2010. **Produção de Presença. O que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2010
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.
- COUTINHO, E. O olhar no documentário - Carta depoimento para Paulo Paranaguá. In: BRAGANÇA, F. **Encontros: Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro: Azogue ed., 2008

- _____. O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade. In ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs). **Projeto História – ética e história oral**. S. Paulo: PUC/SP, abr./97, (15): 165 – 191, 1997.
- ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.
- PRADO, G. V. T. e CUNHA, R. Práticas de co-ordenação e Co-formação nas escolas: encontros entre coordenadores e professores. In: VICENTINI, A. A. F. *et alii* (Orgs). **Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2009.
- PEREZ, C. L. V e AZEVEDO, J. G. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, C. E; PEREZ, C. L. V; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- SAMPAIO, C. S; RIBEIRO, T. MORAIS, J. Formação docente instituinte: o fórum de alfabetização, leitura e escrita. **RevistAleph** - ANO XI - Número 22, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.
- SANTOS, B.S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002
- _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SENNET, R. **O Artífice**. Rio de Janeiro, Record, 2009
- SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.