

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO AÇÃO HUMANA

### Reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa

Profa. Dra. Marta Nörnberg<sup>1</sup>

Eixo 6 – Formação de Professores

Trabalho Encomendado

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:  
esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é **coragem**.  
(Guimarães Rosa)

É pela linguagem que representamos e expressamos simbolicamente nossa experiência de vida, de formação, e assim adquirimos, processamos, transmitimos conhecimentos, produzimos cultura. Temos essa capacidade fascinante de significar, de produzir sentido por meios de símbolos, sinais, signos, ícones, imagens, gestos, etc. Heidegger (2002) fala da linguagem como a morada do ser, ou seja, como forma de dizer *quem e como* nos tornamos presença no mundo, não para demarcar a essência do que se é (estático), mas como modo de abrir o quem somos. Com Dewey e Wittgenstein entendemos a linguagem como prática social e, com Foucault, como prática linguística e discursiva que constitui e delinea o que pode ser visto, dito, conhecido, pensado, feito.

A riqueza que nos constitui enquanto seres de linguagem é tão carregada de sentidos que cabe justamente a essa mesma capacidade de linguagem interpretar os sentidos implicados em cada manifestação do outro da nossa espécie (BAGNO, 2014). E para isso produzimos e usamos complexos sistemas de signos na produção de sentido, isto é, para expressar nossa faculdade de representação da experiência e do conhecimento. É pela palavra (verbo/pensamento) que construímos sentidos para a existência e inscrevemos no tempo ideias e percepções sobre o que e como somos humanos. É pela palavra, em sua forma verbal e não-verbal, que construímos sentidos, comunicamos ideias, tramamos o que pode ser feito.

E é pela escrita das palavras pensadas que deixamos legados para aqueles que chegam e, ainda, chegarão. Platão dizia que a escrita é a via indesejável para falar o essencial, visto que ela tende a nos trair e é incapaz de se defender; já a fala é livre, fluída, passageira, própria das situações triviais de nosso cotidiano. Mas, em contextos de formação e atuação

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas. E-mail: martaze@terra.com.br

profissional, fala e escrita são modalidades discursivas fundamentais. A oralidade se apresenta como possibilidade de articular e comunicar o pensamento, constituindo o discurso pedagógico, pois já não falamos livremente, mas arranjamos nossas ideias em torno de um sistema que almeja explicar o quê, como e por que fazemos determinadas ações. A escrita, por sua vez, enquanto tecnologia humana inventada e sempre recriada para inscrever na temporalidade o que resulta de nosso pensamento, às vezes seguindo, outras tecendo, o fio que constitui nossa historicidade, fixa, estabiliza, suspende. A escrita permite constituirmos legados e, assim, conhecer a tradição por meio do diálogo que podemos estabelecer entre o presente e o passado, entre as leituras que fazemos, hoje, dos contextos nos quais estamos inseridos, com as feitas outrora, abrindo, assim, nosso devir.

Essas reflexões iniciais servem de moldura para o que apresento neste trabalho. A contribuição pretendida é de discutir aspectos em torno da ideia de **formação de professores como ação humana, em contextos de ensino e pesquisa, a partir da análise de processos de reflexão e escrita sobre a prática pedagógica**. Mas, antes de prosseguir, recupero duas escritas femininas que, assim entendo, instigam a pensar sobre a educação e a tarefa docente.

A primeira escrita é de Cecília Meireles (1901-1964), poetisa e educadora que, fazendo uso da linguagem matemática, produziu uma metáfora sobre a educação enquanto processo de indagar, pensar, refletir, matutar... E eu diria que a metáfora serve também para a escrita, como habilidade humana de registrar o conhecimento refletido desde a prática pedagógica. Escreve a poeta:

(...) é certo que só no caminho do traço  
é que se vai assim de ponto em ponto,  
e dor em dor,  
com medos de começo e fim,  
rodando cautelosamente?

Ao buscar apoio nas palavras dessa poetisa, notável defensora do movimento da escola nova, demarco a centralidade da educação democrática, especialmente, quando vivemos num tempo em que a sombra de diversos *ismos* ganha contornos cada vez mais evidentes (sexismo, machismo, fascismo, golpismo, conservadorismo, produtivismo, cientificismo, funcionalismo, consumismo...). Em seu tempo, Cecília Meireles reagiu ao comodismo, à passividade, à inércia; tentou algo diferente, enfrentando o risco que é colocar-se entre o passado e o futuro. Refletiu e escreveu sobre educação, fazendo circular ideias que orientaram uma geração de professores, dando vazão a um movimento pedagógico que reformulou processos e práticas educativas.

Desde a defesa de sua tese, “*O Espírito Victorioso*”, cujo preâmbulo versa sobre “A escola moderna”, constituindo-se em um elogio à nova educação, Cecília Meireles discutia sobre uma de suas preocupações constantes: a formação do professor. Em sua tese, sustentava a centralidade dos “princípios de liberdade, de inteligência, de estímulo à observação, à experimentação, introduzidos pela Escola Moderna” (LOBO, 2010, p. 16). Para desenvolvê-la, partiu de duas indagações, sendo a primeira delas de grande inspiração para minha atividade profissional, especialmente para pensar dimensões que envolvem o exercício da docência e a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa:

“Se não quisermos ser um estorvo, que passado queremos ser nós para esses que, no presente, são apenas uma probabilidade futura?”

Já sua segunda questão foi uma proposição para dirigir o espírito da sua tese em educação: “Tudo se encadeia nesta sucessão: instruir para educar, educar para viver e viver para quê?” Tal proposição não nos soa atual? Talvez sim, porque recoloca o exercício da indagação como um fluxo para a discussão pedagógica e apresenta questões que, às vezes, estão no horizonte de nossa existência. Uma atualização possível poderia ser: ensinar para aprender, aprender para produzir, produzir para quê?

Cecília Meireles é exemplar para pensarmos sobre outras dimensões da docência. Em seu tempo, ela andava na contramão, buscando em si o seu próprio ouro, como disse Manuel de Andrade, para escrever sua poesia, para pensar a educação e, de forma especial, para reclamar a formação do professor. Por isso, a passagem pelo legado de Cecília Meireles, que reconhecidamente integra o “desfile das exemplaridades” (HAMELINE apud MEIRIEU, 2005, p. 282) do pensamento pedagógico brasileiro, é importante para inspirar nossa atividade de professores, pedindo nossa coragem para abrir veredas que nos façam andar na contramão do que hoje é prescrito no âmbito das políticas curriculares e de avaliação, em todas as instâncias, e, em especial, para as práticas de formação de professores.

Assim, chego à segunda presença, Hannah Arendt (1906-1975). Exponente crítica do pragmatismo, especialmente de Dewey e do movimento escolanovista, suas ideias sobre a crise da tradição, da autoridade e da responsabilidade que invadem a educação, expostas em seu clássico texto “A crise na educação” (1954) são, no meu ponto de vista, de uma atualidade imensurável:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso

mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2000, p. 247).

Hannah Arendt pede pelo pensamento, esse que é próprio da ação humana; seu ideário instiga-me a refletir sobre a tarefa formativa em sua dimensão ética, aquela que é/está inscrita pelo/no movimento de encontro entre adultos e crianças, na sala de aula da escola e da universidade. Tarefa que sempre acontece num tempo presente amparado pelo passado e assombrado pelo futuro. Suas ideias também recolocam a dimensão estética, instigando a pensar sobre os ambientes educacionais e sobre como estamos sendo presença para as crianças que estão nas salas de aula; e mais, sobre como nossa presença nos distintos espaços educativos se manifesta de maneira corajosa e formativa de si.

As indagações de Cecília Meireles e as premissas de Hannah Arendt, salvaguardadas suas afiliações e posições teóricas, colocam em foco a dimensão ética da nossa ação, no mundo, como professoras: a responsabilidade de educar os recém-chegados, os inicia(n)dos – crianças e jovens. Duas mulheres que, cada uma em seu tempo, marcado por situações específicas de determinados *ismos*, recolocam temas que circunscrevem o ato pedagógico, indicando elementos potenciais para pensar o desenho dos processos de formação do professor, especialmente quando referem as narrativas como profícuas porque permite a inserção na tradição e a construção de sentidos. A leitura das obras literárias, em geral, e das histórias escritas pelas professoras de hoje como vias de constituição e aprendizagem da docência são dois referentes teórico-metodológicos importantes para os processos de formação<sup>2</sup>.

As ideias de Cecília Meireles e de Hannah Arendt também fazem eco especialmente quando se verifica a crescente performatividade de políticas econômicas como definidoras de modelos e práticas educativas, que vão desde o desenho restrito de temáticas para os currículos até as dinâmicas de controle e mensuração, principalmente por meio dos exames e da avaliação de larga escala, em todos os níveis. Essas políticas envolvem todos os sujeitos do processo educacional, por vezes cerceando, outras, inclusive, imobilizando nossa capacidade de julgamento e ação, enquanto professores.

---

<sup>2</sup> Estudos sobre a prática da leitura e da escrita como dispositivos da formação docente têm sido conduzidos desde início dos anos 90 com apoio em diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Cito alguns deles, no âmbito nacional e na região sul: Catani (1996, 2003), Kramer (2001), Souza (2006), Christov (2006), Marcolino e Mizukami (2008); Cunha (1997), Oliveira (2002, 2003, 2008); Schlindwein (2006, 2012); Carlos e Pereira (2011).

Nessa direção, a reflexão aqui proposta é marcada pela curiosidade e necessidade de compreender os movimentos que constituem a ação humana, de professoras e crianças, em contextos de ensino e pesquisa, para, assim, vislumbrar oportunidades formativas que me parecem possíveis, quando produzidas *desde a e por meio da* prática pedagógica. As práticas pedagógicas carregam a marca da singularidade e a pluralidade constitutivas dos contextos nos quais a ação humana acontece: a de ser professor e estudantes, adultos e crianças, em situações de encontros em torno de objetos/conteúdos de aprendizagem que nem sempre estão no horizonte do desejo, da curiosidade, ou que se constituem como necessidades. A prática pedagógica é sempre constituída para crianças ou estudantes que nunca estão prontos para aprender, que sempre resistem e, quando reconhecemos essa resistência, estamos no “momento pedagógico”, instante em que entendemos a resistência do outro e suspendemos nossa lógica de ensino e de exposição de conteúdos (MEIRIEU, 2005, p. 278). Portanto, a situação educativa é sempre singular, pois “a experiência pedagógica é, fundamentalmente, experiência da resistência do outro ao projeto que desenvolvo sobre ele”, pois, justamente, “ninguém pode agir no lugar de outro, ninguém pode decidir sobre a liberdade do outro” (p. 288).

Nessa direção, de forma indagativa, três questões delineiam esta exposição:

Que sentidos de formação podemos apreender desde a escrita e leitura de narrativas produzidas pelas professoras?

O que se pode apreender da imprevisível, irrepitível, instantânea e instigante ação de professoras e crianças, em situações de ensino e aprendizagem, para pensarmos a pesquisa no campo da prática pedagógica e da formação de professores?

O que podemos apreender dos processos de formação e pesquisa que conduzimos entre pares (a professora da escola básica e professora da universidade) e ímpares (a professora da escola e as crianças)?

Entendo que a discussão sobre prática pedagógica está articulada ao tema do desenvolvimento da profissionalidade docente, e vice-versa. Por isso, a prática pedagógica precisa ser compreendida como atividade humana, pois *envolve pessoas* (crianças, jovens, adultos, idosos), *circunscreve contextos e condições* (a sala de aula, a escola, a universidade, a família, a comunidade), *requer e coloca responsabilidades profissionais/sociais* (professor, estudante, pai, mãe, gestor público, cidadão), *dispõe de meios e recursos* (materiais, metodologias, tempos e espaços) e *acontece em torno de objetos ou conteúdos de formação,*

que são historicamente organizados, estruturados e elegidos. Enquanto atividade humana também evidencia a dimensão relacional, complexa e ativa que caracteriza os processos educativos. Embora o professor planeje situações de ensino, a condução da prática pedagógica é sempre contingencial; acontece em contextos instáveis e precários; envolve pessoas singulares; está suscetível à imprevisibilidade própria da condição humana; refere uma determinada forma de conhecer e produzir as relações humanas em suas múltiplas dimensões (econômicas, culturais, valores, práticas)

Nessa direção, assumo a posição de que a profissionalidade *acontece com e decorre de* encontros e movimentos produzidos por uma determinada prática pedagógica na qual estamos envolvidos. A discussão sobre profissionalidade remete à imagem de docência como uma profissão de ação, porque se constitui na prática, no cotidiano da sala de aula, em decorrência dos movimentos de encontro característicos da ação humana. Gimeno Sacristán entende por profissionalidade “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (1995, p. 65).

A pesquisa sobre prática pedagógica e o interesse pelo campo da formação de professoras estão presentes desde a minha inserção na docência. No início da carreira docente (1992), ocorrido em uma instituição de educação e cuidado de crianças (centro de educação infantil), um conjunto de indagações foi se constituindo, resultando na pesquisa que realizei no âmbito do mestrado em educação (SILVA, 2002). Naquele momento, ocupei-me com o tema da ética do cuidado na instituição educativa, cujo sentido pode ser ilustrado pela expressão “quando educas, estás cuidando!” Expressão que reúne os sentidos de educar e cuidar por meio de diferentes atividades que são realizadas pelas educadoras no cotidiano, sugerindo que são práticas institucionais, mas, também, humanas, de relação com o outro, feitas por meio das múltiplas formas de comunicação corporal, que envolvem a mão humana e os gestos de tocar, o olhar, o ouvir, o falar. Ações humanas que compreendem as atividades de alimentar, limpar, atender ao choro, proteger, ensinar, transmitir conhecimento.

Ao concluir o mestrado, já atuava como formadora de professores e, paralelamente, segui o curso de doutorado, conduzindo investigação que buscou compreender o lugar do cuidado na formação de professores (NORNBERG, 2008) por meio da análise interpretativa de Relatórios de Estágio. Sustentei a tese de que o cuidado na formação de professores se dá no dia-a-dia dos encontros e desencontros com as crianças, com as famílias, com as professoras de classes e, sobretudo, com a amplitude das situações vividas na escola, mostrando que a formação acontece pelo movimento que designei como *em-se-fazendo-*

*professora-na-da-escola*. Movimento que acontece pela construção de possibilidades comunicativas, exigindo disponibilidade para escutar e respeitar o outro em sua complexidade existencial. Movimento que coloca a professora na condição de quem constrói condições e espaços coletivos de comunicação e desenvolvimento humano. Movimento que requer disponibilidade e atitude de estar-com-o-outro. O registro de uma das professoras ilustra bem esses movimentos: “Escutei inúmeras vezes, de diversos alunos, essa frase: ‘Ah! Eu não vou fazer porque não sei. Tu não me ensinas’. E, com um simples gesto de tocar, olhar nos olhos, pegar o caderno, o lápis, junto com eles e dizer palavras de estímulo e afeto, o ‘burro’ passava e a escrita fluía livremente. O desafio era conseguir atender a todos” (NORNBERG, 2008, p. 110)

De modo pontual, essa concepção de formação tem ancoragem teórico-metodológica no ideário filosófico de Martin Heidegger (1999), especialmente porque permite sustentar a ideia de cuidado em educação como dispositivo da atividade docente e da instituição educativa. O cuidado denota a disposição e a intencionalidade que sustentam o existir humano, a ação humana e suas relações consigo, com o outro e com o conhecimento. O termo cuidado se origina do latim *cogitare-cogitatus*, cujo sentido significa pensar, colocar atenção, mostrar interesse e preocupação. O cuidado em educação significa pensar a pluralidade e também oferecer uma tenção, uma oportunidade, um meio de interação.

Com base nos dois estudos, sustento a *formação como disposição* (o posicionar-se, o ânimo, a postura, o estado de espírito) e *como ação* (a iniciativa, a possibilidade de agir, o pensar, o fazer), noções que estão inclusas na própria palavra formação: *forma* e *ação*. Forma e ação como experiência ética que impulsiona a responsabilidade de acolher e apresentar a quem chega – a criança – o que é o mundo em que vivemos, o que implica respeitar a lógica da confiança pública em educação. Forma e ação como experiência estética porque denota sensibilidade e atitude afirmativa ante a vida como jeito de ser e estar, que pode levar a pessoa a uma máxima intensidade organizativa, reconfigurando suas relações nas diferentes dimensões e situações da vida cotidiana. Reconfiguração que se ampara na historicidade dos saberes, em relação ao vivido, e com ele é articulado, ou seja, retomamos a história de nossos antepassados, as tradições, os sistemas de explicação e os colocamos em relação e tensão com o que na contemporaneidade vivemos, pensamos, experimentamos, fazemos ou vice-versa. Desse modo, o sujeito constitui formas de pertencimento e assim se responsabiliza e atua para qualificar a ação humana e o acolhimento aos que chegam.

A formação se refere aos modos e formas como nos inserimos e construímos o mundo por meio de nosso trabalho e ação humana; reporta uma forma de agir, que em seu sentido

mais geral, significa tomar uma iniciativa, começar, colocar-se em movimento, denotando a dimensão ético-estética do existir humano. Por isso, a instituição educativa precisa favorecer contextos formativos pautados pelos princípios de responsabilidade pelo mundo, historicidade e alteridade. Nessa direção, a noção de formação é ampliada, projetando o sujeito (a professora, a criança) a partir de um saber sobre si mesmo, constituindo, assim, condições para captar as sutilezas e mazelas do que é próprio da ação educativa, na escola e na universidade, e sobre elas pensar.

Seguindo esses aportes teórico-metodológicos desde o doutorado em educação, tenho-me interessado pela narrativa de professoras envolvidas em contextos de formação. Entendo narrativa como uma via de comunicação e de expressão do pensamento que elaboramos sobre nossa experiência. Por meio da narrativa articulamos uma exposição verbal (oral, escrita ou gestual) ou não-verbal (sons, cores, ícones, figuras, imagens...) sobre nossas experiências. Uma narrativa, seguindo o ideário de Arendt, conta uma história sobre os acontecimentos no mundo (na escola) e, por isso, é uma modalidade do pensamento que versa sobre as experiências humanas de inserção no mundo. “As histórias surgem na teia de relações que está entre as pessoas e é constantemente tecida por elas” (ALMEIDA, 2011, o. 213).

Entre as diferentes linguagens, tenho especial interesse pelas diferentes possibilidades de produção e organização de narrativas escritas. Cabe ressaltar que a escrita não tem sido entendida meramente como uma ferramenta ou tecnologia inventada que, por meio de seus sinais (símbolos), captura e registra a fala e/ou o pensamento da professora, produzindo os dados sobre os quais o pesquisador se debruça para dissecá-los. Ao contrário, a escrita tem sido entendida como linguagem humana que expressa e inscreve no tempo ideias/pensamentos e, sobretudo, é via de comunicação com o outro, constituindo espaços de interação humana, de relações e práticas sociais (GADAMER, 2003; GERALDI, 1997; SOARES, 1998).

Entendo como documentação pedagógica o conjunto de materiais que são produzidos tanto pela professora como pelas crianças, constituindo assim a materialidade da prática pedagógica. Professoras, em geral, organizam, preparam, elaboram um volume expressivo de materiais de diferentes tipos: plano de aula, relatório de atividades, diário de classe/aula, correspondência eletrônica, depoimento escrito, resposta a um questionário, observação de uma aula, pareceres de avaliação, fotolivros, portfólios, vídeos, etc. Registros de diferentes tipos que constituem a documentação pedagógica da professora (FREIRE, 1996; RINALDI, 1996; EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999; SCHÖN, 2000; ZABALZA, 2004; AZEVEDO, 2009; GONTIJO, 2011, MARQUES, 2015; KINNEY, WHARTON, 2009). A



documentação pedagógica pode servir a diferentes propósitos: organizar, orientar e registrar o processo de ensino conduzido pela professora; explicitar o pensamento e as formas de agir da professora em sala de aula; acompanhar as aprendizagens das crianças, os movimentos entre professora e crianças em torno de objeto de estudo; registrar dinâmicas da sala de aula; socializar processos de ensino e aprendizagem, das crianças e da professora, com famílias, professores, comunidade em geral.

Na perspectiva aqui proposta, a documentação pedagógica é tomada como conjunto de artefatos que permitem compreender os movimentos da professora em torno do que faz na escola, em sala de aula, com as crianças, e sobre si mesma, pois trata-se de um material que oferece pistas para compreendermos as razões que sustentam e constituem o seu pensamento pedagógico. Assim, tenho me debruçado sobre as diferentes formas de registro produzido pelas professoras de educação básica, da intenção (planejamento) à ação (o feito), tendo como pretensão subsidiar e mobilizar a atividade de compreender o seu pensamento pedagógico. Particularmente, vejo nessa produção uma potência singular para compreender os movimentos pedagógicos por elas produzidos e conduzidos. Debruçar-se sobre tais documentos é um desafio ímpar, além de ser uma forma de valorização de uma vasta produção que se faz cotidianamente na escola. Por fim, entendo que a documentação produzida pela professora e crianças precisa ganhar dimensões coletivas, ser publicizada, discutida entre pares, em contextos de formação continuada e inicial, mas, também em espaços extraescolares. Dessa forma, revelamos a complexidade do ensino, das práticas pedagógicas e da tarefa docente.

O foco das pesquisas que conduzo está tanto em conhecer conteúdos do seu processo de reflexão, quanto em entender como sua reflexividade vai se constituindo e, desse modo, compreender que relações, por vezes ambíguas e contraditórias, outras, complementares, são produzidas sobre e entre o que a professora diz e faz, na escola, com as crianças, buscando em sua escrita o conhecimento pedagógico que produz a partir do pensar sobre a sua prática. Dessa forma, compreendo o exercício da escrita como movimento de expressão do que é refletido/pensado pela professora e, generosamente, disponibilizado para que possamos conduzir nossa atividade como pesquisadoras em educação.

Esse interesse de pesquisa dá prosseguimento a um aspecto já sustentado na tese de doutoramento: o ato de narrar o em-se-fazendo-professora-na-da-escola como espaço de abertura e produção de sentidos sobre o que se faz e o que se passa no exercício de estar-se-professora. Pelo exercício da escrita, a professora abre-se em sua existência. Nesse processo, duas dimensões são consideradas: a) o reconhecimento da instituição escolar ou universitária como instância, como espaço que propicia estâncias e circunstâncias àqueles que

nela habitam na condição de pesquisadora e professora – lugar de ação; b) a noção de parformativo (o professor-formador da universidade ou o professor-colega da escola) entendido como interlocutor disponível para a escuta e a leitura – o outro da ação, que restitui o pensar *sobre o que é tudo isso que acontece na escola!*

Assim, trata-se de uma perspectiva circunscrita ao campo da fenomenologia que, mediante o exercício da hermenêutica, a arte de interpretar, própria para fazer compreender, exercita o movimento interpretativo das múltiplas formas de escrita das professoras. Múltiplas formas porque a escrita reflete a narrativa de um determinado fluxo pedagógico, explícito ou implícito, sobre o que a professora faz na escola e sobre o que diz sobre isso que faz. Fluxo que nem sempre vem demarcado pelo ponto de vista da inscrição na tradição das ciências; fluxo que não raras vezes carrega a intensidade do fazer algo na urgência da ação; fluxo que também acontece desde movimentos que são intuitivos; fluxo que carrega, por mais estranho que possa soar à academia, sentimentos e desejos dos professores.

Os aspectos que caracterizam o que denomino de fluxo decorrem de diferentes dinâmicas culturais, mostrando, como lembra Gimeno Sacristán (2005, p. 86), que “a forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida nos cursos de formação”. Os conteúdos do pensamento do professor provêm da sua cultura-raiz e pouco das ciências ou do que construiu ao longo de sua formação inicial, porque, conforme adverte o autor, “o professor pensa não de acordo com a ciência, mas conforme sua cultura” (p. 85). Por isso, conhecer as raízes culturais das quais os professores se nutrem é muito importante para a pesquisa no campo da formação de professores, assim como assumir a posição de que a ciência pode servir para pensar, mas sua transmissão não assegurará que ela – a ciência – servirá para pensar sobre as situações da prática pedagógica. Assim, a circularidade hermenêutica indica para a formação o desafio de incitar e acompanhar o movimento de escrita de modo que seja uma lente reflexiva da prática, permitindo o projetar-se sobre si mesma.

O interesse por essa temática de pesquisa – a prática pedagógica em suas dinâmicas de produção e ação – também segue tendência identificada em nosso campo de investigação, conforme análise realizada por Romanowski (2012, 2013, 2014). Estudos desse tipo, segundo a pesquisadora, mostram que “a formação assume a perspectiva de constituir-se esteio na promoção da profissionalização dos professores e na possibilidade de melhoria da prática” (2014, p. 21). São pesquisas que buscam compreender a formação docente com a finalidade

de interferir e mudar processos, mais do que buscar os fundamentos teóricos metodológicos, na direção da sistematização do campo epistemológico.

A título de ilustração, a seguir, apresentarei alguns aspectos observados em estudo realizado entre 2011-2013 (NÖRNBERG; SILVA, 2014) em que conduzimos um processo de pesquisa-ação com professores responsáveis pelo apoio pedagógico a professores da rede de ensino e atendimento especializado às crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Na segunda fase da pesquisa, os professores indicaram a elaboração de um livro sobre suas práticas pedagógicas como meta; eles entendiam que a escrita de textos seria um meio produtivo para refletir sobre os pressupostos teórico-metodológicos da prática pedagógica. Apostavam que o material serviria como apoio em processos formativos dos professores da rede e também como alternativa para informar sobre o processo de atendimento a crianças e jovens com necessidades educativas especiais. O processo de acompanhamento da escrita foi feito de forma presencial e virtual, recorrendo ao uso da correspondência eletrônica.

Ao longo do processo investigativo, interessava compreender os significados atribuídos à experiência de escrita e autoria. Com base na análise da correspondência eletrônica trocada, dois sentidos foram observados. O primeiro evidenciou uma relação entre o trabalho de escrita com as experiências pessoais dos profissionais. O processo de reflexão e escrita foi comparado com vivências pessoais, próprias do universo feminino, como o da gestação, denotando também uma relação umbilical com o resultado da reflexão – o texto escrito. Esse sentido permite pensar sobre crenças e valores constituídos em torno da tarefa docente, próprias da concepção moderna de educação, como vocação (TARDIF, 2015) ou parturição (BIESTA, 2013); mas, também permite, seguindo a circularidade hermenêutica, entender a tarefa da educação como uma questão radicalmente aberta que não é possível ser realizada sem a nossa participação. No caso da situação investigada, foi no e passando pelo ato de escrever sobre sua prática pedagógica que as professoras se abriram à autoria. É pela participação no processo educativo – no caso aqui, de escrita – que nos tornamos humanos, autores, professores reflexivos.

Demorou, mas nasceu! Melhor dizendo, está nascendo... Estou enviando meu artigo... Melhor, parte dele ... (...) Vou explicar: Como a minha escrita foi uma gestação muito difícil, na verdade, eu quase nem fiquei grávida, pois não estava conseguindo conceber, estou te mandando o que fiz até agora, um artigo semi-pronto, inacabado, com ideias "jogadas" para a cada momento serem mais elaboradas. Como o prazo está quase esgotando e eu não havia me manifestado... Dá uma lida e uma opinião... MAS QUE FIQUE CLARO: "ESTÁ INACABADO!" O que está em amarelo é para ser terminado... (NÖRNBERG, SILVA, 2014, p. 192)

Após um longo trabalho de parto, nasceu o filho da Z. Por gentileza, trate-o com muito carinho e dê seus cuidados para que o desenvolvimento seja normal (apesar de gostarmos de inclusão). Deu muito trabalho este parto, quase que o bebê não nasce. Abraços e aguardamos o retorno. Z. e L. (mãe e madrinha-parteira). (NÖRNBERG, SILVA, 2014, p. 193)

Este foi mais um parto difícil, mas que resultou numa bela criança. Olhe com carinho para o artigo da N. (NÖRNBERG, SILVA, 2014, p. 193)

Um segundo sentido mostrou as dificuldades para organizar as razões e situações de sua prática pedagógica, ou seja, transformar em texto o que é feito na ação educativa. O ato de escrever extrapola o exercício da docência e acaba evidenciando sentimento de insegurança, de medo da exposição, de desconforto e de vulnerabilidade de um professor que ousa escrever sobre sua prática e assim produzir conhecimento pedagógico. Nesse processo, identificamos estratégias distintas para vencer o medo de expressar ideias através da escrita.

Desculpa. Sei que não mantive contato. Tenho tido dificuldade de me colocar por escrito. Mas sempre tinha a esperança de ainda conseguir escrever e vencer o medo. Cheguei a pensar em ouvir o que o colega C. me sugeriu: te mandar um artigo que eu fiz há um ano atrás. Mas achava que não combinava com esta publicação por ser ela específica do CEIA. Enfim, acabei não fazendo nem uma coisa nem a outra. É difícil pra mim encarar esta sensação de frustração, que alias, não foi a única nos últimos tempos. Estou te pedindo que, se ainda for possível me permita estar presente neste trabalho de alguma forma. Se não for possível, paciência. Assumo meu entrave. To te mandando em anexo o artigo do qual comentei, mas, independente de qualquer coisa vou escrever algo hoje e te mandar. Se não puder entrar no livro, pelo menos eu tentei (NÖRNBERG, SILVA, 2014, p. 196)

A Z. está enlouquecida com o artigo. Não consegui te enviar. Fiz o socorro. Dá uma olhada e me avisa qualquer necessidade de ajuste, que tentarei ajudá-la. (NÖRNBERG, SILVA, 2014, p. 197)

Não sei se posso me candidatar para que o artigo saia no livro, mas enfrentei um duro processo de negação e ainda não estou satisfeita com o texto, mas não consigo mais trabalhar. (NÖRNBERG, SILVA, 2014, p. 197)

O processo de escrita sobre a atividade docente foi uma estratégia relevante, constituindo-se como potência formativa da docência. A comunicação que foi estabelecida via correspondência funcionou como espaço de escuta e apoio e como ambiente de solidariedade e ajuda. Ao assumir essa perspectiva, especialmente com apoio nos estudos da hermenêutica de Gadamer (2003) e as distinções entre conhecer e pensar, de Arendt (1993), a intenção tem sido a de abrir a pluralidade característica das escritas das professoras com quem atuamos em processos de ensino e pesquisa. Como explicita a professora Nadja Hermann, “a hermenêutica ressurgiu modernamente no contexto da luta contra a pretensão de haver um único caminho de acesso a verdade” (2002, p. 15).

Portanto, no exercício de abrir perspectivas, evitando as sínteses de dados, a singularidade é resguardada. Dessa maneira, a efervescência que surge nas e dessas

interações, como parte do processo de constituição da docência, é observada e respeitada. A arte de interpretar enquanto ato de compreender acontece por meio de uma metodologia que busca reconhecer que, por trás daquela fala ou escrita, há uma professora apresentando um fato de seu contexto, a sua forma de fazer e agir naquela situação, as apostas ou ideias que conduzem seu agir que, geralmente implícitas, estão inscritas em valores e crenças em torno da tarefa docente, situando o processo da docência em sua historicidade.

Tal reconhecimento é da ordem da ética, pois se refere a nossa posição enquanto investigadores das práticas pedagógicas produzidas e conduzidas pelas professoras. Posição que inclui o modo como analisamos e dizemos o que intencionalmente depreendemos e apresentamos como achados de pesquisa. Não raras vezes, ainda encontramos pesquisas sobre a prática pedagógica em que o investigador se coloca na posição daquele que tem plenas condições de compreender a ação do outro e, inevitavelmente, seduzido pela tentação descritiva e prescritiva, busca uma generalização que, do ponto de vista pedagógico (e também da pesquisa educacional), é impraticável.

Na continuidade desta reflexão, apresento um segundo conjunto de aspectos que venho construindo desde a interlocução com professoras da educação básica. Uma das características das pesquisas por mim conduzidas ou orientadas se refere ao fato de que são *pesquisas de professoras*<sup>3</sup>. São estudos nos quais a professora é a pesquisadora: é ela quem apresenta a inquietação e constrói a indagação; conduz o processo de ensino e investigação; documenta, descreve, interpreta; atribui significados e sentidos. Dessa característica, decorre o exercício coletivo de interação e discussão reflexiva entre professoras da escola básica e professoras da universidade, processo em que há um contínuo movimento de refletir sobre a prática por meio de indagações que colocam aspectos de seu fazer, de suas escolhas, de suas crenças, de suas práticas pedagógicas ao crivo da teoria. E eu diria que, algumas vezes, é a teoria que acaba sendo posta ao crivo de suas práticas.

Percebo que nós na escola não temos muito tempo ou o tempo que temos não é aproveitado (não sei bem) para sentarmos e discutirmos situações que são bastante angustiantes e que fazem parte do dia-a-dia em sala de aula. No grupo de pesquisa, tenho a possibilidade de contar minhas histórias, minhas angústias, ouvir as das minhas colegas e juntas poderemos pensar novas possibilidades. (...) temos um

---

<sup>3</sup> Sacristán (2005) apresenta duas tendências investigativas no campo da formação de professores, do ponto de vista epistemológico: a pós-weberiana e a pós-positivista. Na segunda tendência estão as pesquisas caracterizadas como epistemologia da prática. O professor é caracterizado como *professor-pesquisador* (Schön), *professor como pesquisador* (Stenhouse), *professor-reflexivo* (Zeichner) (Ver GERALDI et.al, 1998). Em termos de perspectiva teórico-metodológica, pode-se caracterizá-la como *pesquisa sobre professores*, *pesquisa com professores* (pesquisa-ação) e *pesquisa dos professores* (MIZUKAMI, 2003). As pesquisas situadas no campo da fenomenologia buscam compreender os significados decorrentes da ação humana, pois a reflexão, a análise de objetos, situações, experiências dependem do sentido que atribuímos. Reconhece o professor como sujeito que está em busca da compreensão sobre o que faz.

projeto em desenvolvimento, em que somos os pesquisadores da nossa prática e que, portanto, estamos sempre analisando questões diretamente relacionadas a isso. Acredito que esses momentos de “desabafo” são essenciais e me fazem repensar, recriar a minha prática enquanto professora. (Relatório de Atividades, L, 2015)

Nessa direção, as questões de pesquisa seguem a perspectiva conceitual denominada de “pesquisa sobre o pensamento do professor” (MARCELO, 1998), buscando conhecer o seu “raciocínio pedagógico” (SHULMAN, 1987). O interesse central tem sido o de compreender a interpretação e o julgamento que as professoras fazem sobre a sua prática pedagógica, buscando evidenciar as razões que movem sua ação humana. Razões que não são apenas da ordem teórica, própria das ciências, ou da didática, os conteúdos e as técnicas; são razões que também envolvem aspectos relacionados à vontade das professoras. Por isso, Hannah Arendt tem sido extremamente instigante nesse processo na medida em que destaca a ausência ou esquecimento da vontade humana, pela filosofia ocidental (e na pesquisa acadêmica), em função do racionalismo estreito que constitui a ciência moderna e os próprios processos de investigação educacional. Essa posição reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional do professor está articulado à prática pedagógica, algo que é explicitado pelas professoras:

Sobre as principais aprendizagens, pesquisa, leitura e escrita das quais participei até aqui, posso dizer que nossos encontros sempre foram pautados por discussões pertinentes e leituras enriquecedoras. Vivenciei, aprendi e, percebi que o percurso formativo é refletido diretamente na prática docente, nas ações concretas da sala de aula, lugar no qual, nós professoras, temos a possibilidade de fazer a diferença (Relatório de Atividades, A, 2015)

Por isso, entendo que é preciso ampliar estudos que compreendam como as professoras ensinam, as dificuldades que enfrentam, as formas como produzem respostas às demandas da prática, os diferentes tipos de conhecimentos que constroem a partir do seu fazer docente, no cotidiano da sala de aula. Nessa direção, as professoras reconhecem na leitura e escrita e na interlocução entre pares fontes para seu processo de desenvolvimento profissional porque são ações relacionadas às demandas da prática pedagógica.

Como professora de Educação Básica (...), percebo uma fala constante dos professores em que percebem a falta de apoio teórico, metodológico por parte das Universidades (...). Como participante de um grupo de pesquisa (...) destaco dois pontos que para mim são fundamentais: o fato de compartilhar com minhas colegas de grupo; e o outro de ter a possibilidade de ler/estudar temáticas que estão diretamente ligadas à minha prática. Os estudos realizados possibilitam a problematização e enriquecimento do meu trabalho. Os textos e livros selecionados estão relacionados diretamente com a nossa área de pesquisa. (...) Durante as discussões foi possível relacionar o estudo à nossa prática diária, bem como pensar novas estratégias para o nosso trabalho em sala de aula. (...) pois atendem às demandas que vivenciamos em sala de aula (Relatório de Atividades, L, 2015)

Precisamos conhecer mais sobre os processos de ensino visto que é uma atividade, extensivamente, feita com as crianças (o outro do ato educativo) e, pouco, ainda, com as colegas de profissão. Nossa profissionalidade constitui-se na ação que estabelecemos com

esse outro do processo e, dependendo das condições, temos mais ou menos presença de pares que auxiliam e participam desse processo. Assim, ampliar e consolidar espaços de trabalho coletivo simétricos, com nossos pares (professoras na/da escola e na/da universidade em ações coletivas de formação e pesquisa) ainda é um desafio, tanto estrutural quanto conceptual.

A escola enquanto instituição não se abriu para a formação continuada de seus professores e em meio a muitas burocracias de forma explícita e implícita dificulta, não incentiva e não valoriza o professor pesquisador. Ainda não percebe que os alunos e a instituição ganham muito quando os professores são pesquisadores e abrem suas salas para que as crianças também sejam pesquisadores (Relatório de Atividades, J, 2015)

Fui acolhida como professora de sala de aula. Como alguém que produz conhecimento. Como alguém que também lê e pensa educação. Infelizmente, há muito pouco espaço que acolha professores, como se as pesquisas só pudessem ser feitas por pessoas afastadas da sala de aula. Como se, houvesse dois tipos de pessoas: as que pensam a educação e as que a executa. Poder fazer um projeto de pesquisa que investiga as práticas de sala de aula e que legitima o pensar de uma professora de sala de aula (Relatório de Atividades, S, 2015)

Mas, pensar sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional a partir das relações assimétricas, as que estabelecemos com nossos ímpares (as crianças e jovens com quem trabalhamos), tem se apresentado como uma dimensão formativa e investigativa potencialmente instigante. Nessa direção, constituir espaços de interlocução com as crianças, reconhecendo-as como participantes do processo pedagógico, tem sido uma tarefa que temos buscado desenvolver no campo da pesquisa sobre prática pedagógica. Não raras vezes temos escutado no cotidiano de nossas práticas falas do tipo: “Eu aprendo muito com as crianças”; “As crianças ensinam a gente a ser professor”; expressões que carregam significados que ao serem compreendidas talvez mostrem pistas para redesenharmos os processos de formação de professores desde esse outro da tarefa educativa.

Em nosso grupo de pesquisa, quatro estudos em andamento na pós-graduação têm se ocupado com processos teórico-metodológicos nos quais as crianças participam na produção e/ou no processo de discussão sobre a prática pedagógica, na qual professora e crianças atuam como produto-produtora de cultura (MORIN, 2001; 2002), de ideias, de conhecimentos sobre os processos nos quais estão envolvidos. O desafio tem sido o de constituir metodologias em que a relação entre ímpares resguarde a singularidade desses momentos, resistindo à tendência de circunscrever o olhar em torno do que nós, adultos, percebemos. Nesse ponto, apresento uma situação que me parece potente para pensar sobre a radical alteridade dessa relação com as crianças como constitutiva do processo de desenvolvimento profissional. Trata-se de um estudo em que a professora-pesquisadora filmou situações didáticas para subsidiar uma pesquisa no campo das práticas de ensino de ciências nos anos iniciais (PEREIRA, 2015). Ao olhar o material produzido a partir do seu foco de investigação – o trabalho colaborativo em

contexto de alfabetização – e discuti-lo entre pares, em sessão coletiva de orientação, a professora percebe na ação das crianças evidências de sua forma de agir em sala de aula. As crianças refletem o seu agir enquanto professora; para ela, as crianças se apresentam como um espelho que lhe permite ver e pensar sobre a sua ação pedagógica desde a radical alteridade que as constitui.

Esse caso também mostra a necessidade que temos de ampliar as formas de registro das situações didáticas e as inúmeras possibilidades que hoje temos, em termos de recursos, para fazê-lo. Não apenas para constituir dados de pesquisa, mas para documentar o trabalho pedagógico e também como materialidade para processos formativos e reflexivos. Um deles é possível por meio da filmagem das atividades em sala de aula, pois o vídeo produzido se apresenta como um texto a ser lido pela professora que, ao ser por ela visto, permite elaborar uma narrativa o mais próximo possível da situação vivida. O vídeo permite ouvir o que se disse, ver os gestos feitos, observar as decisões tomadas em função dos episódios ocorridos. Nessa perspectiva, o registro em diário não deixa ser um importante recurso, porque se trata de uma outra forma de reflexão, no qual é por meio da memória que os fatos são reconstituídos e recuperados, obviamente em decorrência da força e intensidade dos momentos vividos.

Por fim, os aspectos pontualmente apresentados reiteram a importância de se investir em pesquisas que deem visibilidade às formas do fazer docente, em sala de aula, apresentando e explicitando as razões e os sentidos daquilo que se faz e como se faz com as crianças, como recurso, estratégia, para assim sair das armadilhas que o discurso da profissionalização, no âmbito das políticas econômicas, vem imputando à educação e ao trabalho docente. Ao mostrar o cotidiano da sala de aula em sua multiplicidade (com seus desafios, problemas, invenções, criações, avanços, retrocessos, dificuldades), arma-se um conjunto de elementos que permite reconduzir o olhar sobre as práticas pedagógicas e o trabalho docente, em suas condições de realização e demandas<sup>4</sup>. Ao fazer isso, também ampliamos possibilidades para desconstruir correntes que sustentam a ideia de que há resistência dos professores à mudança ou de que os professores estão sempre agarrados às suas velhas rotinas e hábitos. A leitura, a escrita e a reflexão ganham, assim, dimensões formativas:

---

<sup>4</sup> Tardif (2013) analisa os resultados do movimento de profissionalização nos últimos trinta anos. Conclui que os conhecimentos dos professores ainda são um desafio central para a pesquisa e para a própria profissão de docente. “Até o momento, essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente” (p.569) Shulman (1987) adverte sobre a necessidade de ampliar as análises feitas pelos profissionais de ensino e da aprendizagem tomando-as como possibilidades formativas das quais o professor poderia dispor.



Pensar que o tempo que estou lendo esse texto acadêmico poderia estar planejando aulas com foco naquele aluno que tem um processo de aprendizagem mais difícil também atrapalha. Tive que aprender a conviver com essa “culpa” e entender e me convencer de que é através deste tempo dedicado à minha formação que terei instrumentos para repensar e aprimorar o meu fazer como professora; que esse tempo dedicado à pesquisa e à formação é um tempo que volta para os alunos sim, pois entendo e qualifico minha prática docente através deste processo (Relatório de atividades, J, 2015)

E quem sou eu depois desse tempo todo? Uma professora de educação básica – que encontrou um lugar de discussão e qualificação de práticas pedagógicas. Que teve acesso a novas leituras, foi acolhida em seu fazer pedagógico, que teve seu lugar de professora-pesquisadora /professora reflexiva fortalecido, que desconhece menos que antes e que é incentivada a pensar mais. Que tem uma lista imensa de novos livros para ler... e uma prateleira cheia a aguardando. Que qualificou, teoricamente, seu fazer pedagógico com as leituras e formações feitas. Que deu um salto qualitativo ao pensar sua prática pedagógica sob a luz de novas teorias. Que aprendeu muito sob o ponto de vista formal do mundo acadêmico e que quer continuar seguindo, pensando e fazendo.... (Relatório de Atividades, S, 2015)

O exercício de reflexão sobre a prática pedagógica articula-se com a construção do conhecimento pedagógico que se refere à compreensão de que se trata de um saber não mensurável, pela lógica da eficiência e da eficácia, e tampouco pode ser replicável (MEIRIEU, 2005; FABRE, 2004). Todo conhecimento pedagógico é decorrente de nossa atitude investigativa, indagativa e propositiva; por isso, pede pelo movimento interpretativo dos diferentes eventos/fenômenos, nos quais estamos implicados em nossas ações e relações humanas. E como fala Meirieu (2005) “é o instante em que o educador reconhece o fato de que a realidade não o satisfaz, mas que, por esse motivo, ele não é nem condenado à culpabilização (...) nem forçado à exclusão” (p.278) que acontece sua introdução na pedagogia. E essa inserção é uma condição que está identificada com a compaixão, com o sentimento de que se “está no centro daquilo que nos torna compatíveis uns com os outros, capazes de compartilhar, compreensivos com o sofrimento ou a dificuldade do outro, inventores daquilo que nos dará uma chance de nos encontrar” (p. 279).

### **Considerações finais**

As narrativas são e constituem-se recursos formativos, ricos de possibilidades e alternativas, especialmente porque expõem sobre algo que é feito por professores que atuam em espaços distintos, na escola, e dela são autores, tanto da ação quanto do registro. As narrativas das professoras estão carregadas por aspectos localizados em diferentes campos de interesses e por necessidades específicas que, ao serem *lidas* por outros professores, em *formação*, podem encontrar pistas e aspectos para pensar o seu próprio processo de constituir-se docente. Narrativa como expressão da ação humana. Escrever, nessa perspectiva, se apresenta como um momento em que interrompemos, no tempo e no espaço, *o fazer*, próprio

da prática compulsiva que nos captura e, assim, abrimos condições para *pensar*, sozinhos, no vácuo da suspensão, da solidão de estar consigo mesmo, o que possibilita condições para meditar, refletir, compreender.

Ainda seguindo a proposição de Meirieu (2005, p. 282) de que na formação é preciso contemplar a constituição de uma “memória pedagógica do ensino”, estudar a narrativa dos professores tal qual fazemos com os textos dos grandes pedagogos, não para buscar soluções prontas para situações novas, mas para “captar a complexidade das coisas educativas” e com eles caminhar um instante, sem a pretensão de imitar ou deles tomar, rapidamente e sem esforço, procedimentos e soluções técnicas, significa deixar-se levar pelo pensar e ser, eu mesma, uma pedagoga, alguém que cuida do que está à disposição. A radicalidade dessa experiência está no que Hameline (apud MEIRIEU, 2005) denominou como “o desfile de exemplaridades”, ou seja, o estudo dos textos dos grandes pedagogos permite ao professor construir para si uma memória viva para pensar sobre o seu próprio processo de se-fazer-professora-na-da-escola.

Por meio da narrativa, escrita ou oral, o professor apresenta a intencionalidade pedagógica e reúne o conjunto de dimensões do projeto de educar. “O relato e a escrita permitem articular aquilo que se é, aquilo que se faz, e aquilo que se quer fazer, sem, para isso, abolir a distância entre o dizer e o fazer” (MEIRIEU, 2005, p. 285). O relato e a escrita permitem entrelaçar, num texto sempre inacabado, o rigor de nossas justificativas, a diversidade de nossas experiências e a riqueza de nossa ação em torno do que fazemos e dizemos sobre/na prática pedagógica. Isso porque, como entende Meirieu, “a narrativa também é – e talvez antes de tudo – um espaço de reconciliação provisória no qual se pode encontrar um mínimo de serenidade (...)” (p. 285); e eu diria que é uma possibilidade de exercitar um “juízo renovado” (BIESTA, 2013) sobre o que faz parte das dinâmicas educativas nas quais estamos imbricados, podendo sobre elas decidir e agir.

Acredito que a continuidade, ou reinvenção, da educação (escola) democrática dependerá muito mais de nossa capacidade de ação pedagógica, na escola, com as crianças e suas famílias, do que propriamente em decorrência das garantias legais e de ordenamento governamental ou das descobertas e tecnologias de ensino. Sustento nossa pre-sença na escola, enquanto sujeitos capazes de produzir e potencializar nossa ação como atividade demasiado humana, que se faz por meio da interação. Para isso, é preciso engajar-se na educação compreendendo que o que significa ser humano é sempre uma questão radicalmente aberta, que não pode ser respondida até que nos envolvemos na prática pedagógica.

E é preciso mesmo ter coragem de caminhar pelas palavras que povoam nosso pensamento para encontrarmos clarões, oportunidades e possibilidades de reflexão e compreensão, no meio da densa e complexa tarefa chamada educação. Mas, é do *pensar em* que enveredamos por este ou aquele caminho, por esta ou aquela vereda. E a imagem produzida por nosso literato permite pensar na prática pedagógica como vereda, por meio da qual fazemos nossa travessia: a de ser humano, a de tornar-se humano, a de ser professora, a de tornar-se professora.

## Referências

- ALMEIDA, V. S. de. **Educação em Hannah Arendt**. Entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- AZEVEDO, A. M. L. C. **Revelando as aprendizagens das crianças**: a documentação pedagógica. Dissertação de mestrado em estudos da criança. Portugal: Universidade do Minho, 2009.
- BAGNO, M. Linguagem: In: FRADE, I.C.A.S. et. al (Org) **Glossário CEALE**. Minas Gerais: UFMG, 2014. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- CARLOS, L. C.; PEREIRA, M de F. C. R. A escrita como dispositivo de formação em educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 20, n. 39, p. 175-192, maio/agosto 2011.
- CATANI, D. B. et. al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.2, p. 61-76, mai/jun/jul/ago 1996.
- \_\_\_\_\_. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R. L. L. (org) **Formação de educadores**. Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- CHRISTOV, L. H. da S. Contribuições de narrativas para formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org) **Formação de educadores**. Artes e técnicas – Ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- CUNHA, M. I. da. *Conta-me agora!*: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan/dez. 1997.
- EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FABRE, M. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSAE, J. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREIRE, M. O registro e a reflexão do educador. In: \_\_\_\_\_ [coord.] **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- GADAMER, H-G. **Verdade e Método** Volume 1. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERALDI, C. M. G. et. al. (org.) **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1997. p.39-46.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, Portugal, 1995.

\_\_\_\_\_ Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONTIJO, F. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. **Paidéia**. Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Univ. Fumec. Belo Horizonte, Ano 8, n.10, p. 119-134 jan./jun. 2011.

HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_ **Ser e Tempo**. 8ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**. Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

LOBO, Y. **Cecília Meireles**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. da G. N. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 541-547, jul/set. 2008.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. A coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIZUKAMI, M da G N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de professores**. Desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

MORIN, E. **O método 4**. As idéias: Habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2001.

\_\_\_\_\_ **O método 5**. A humanidade da humanidade. A identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NÖRNBERG, M. **Palpitações indizíveis: o lugar do cuidado na formação de professores**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2008. (Tese de doutorado)

\_\_\_\_\_.; SILVA, G. F. Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 185-202, out/dez, 2014.

OLIVEIRA, V. M. F.. Narrativas e saberes docentes. **Educação em Revista** (Marília), Belo Horizonte - MG, v. 1, n.1, p. 213-225, 2003.

\_\_\_\_\_; PERES, L. M. V. Imagens e imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensado na formação de professoras. **Cadernos de Educação** (UFPel), UFPel, Pelotas, v. 18, p. 153-170, 2002.

\_\_\_\_\_; ZANELLA, A. K.; CHENET, N.; IRGANG, S. R. P. Um olhar de si: histórias de vida e práticas escolares narradas pelas professoras. **Vidya** (Santa Maria), v. 26, p. 25-32, 2008.

RINALDI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 37, p. 905-924, 2012.

\_\_\_\_\_. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, Blumenau, v. 8, p. 479-499, 2013.

\_\_\_\_\_. Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. In: **X AnpedSul**, Florianópolis, 2014. (Digital)

ROSA, J. Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 19ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SCHLINDWEIN, L. M. Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética. **Rev. Diálogo Educ**, v.12, n.37, p. 838-841, set/dez.2012.

\_\_\_\_\_. Sobre estética e formação docente: algumas considerações. In: SCHLINDWEIN, L. M.; PINO, A. S. (Org.) **Estética e pesquisa na formação de professores**. Itajaí: UNIVALI, Maria do Cais, 2006, v.2, p. 31-45.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

SILVA, M. N. **Cuidem bem do meu filho**. A ética do cuidado numa instituição filantrópica. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2002. (Dissertação de Mestrado).

SOARES, M. **Letramento**. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, E. C. Narrativas, estágio supervisionado e formação inicial de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de educadores**. Artes e técnicas – Ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

ZABALZA, M. **Diários de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2004.