

BIOGRAFIA E FORMAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

BIOGRAPHY AND TRAINING IN PUBLIC SCHOOL

Flávio Caetano da Silva ¹
Fabiana da Silva Santos Rodrigues ²

RESUMO: Neste artigo vamos tratar das trajetórias de vida de pessoas que trabalham na escola, são educadoras em sentido amplo, mas nem todas são professoras. O artigo está relacionado ao curso de pós-graduação “Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho” e ao projeto de intervenção denominado Escola-Outra, em caráter de extensão universitária que contempla o tripé - pesquisa, intervenção e formação. A perspectiva que será abordada é a da pesquisa biográfica a partir de relatos autobiográficos de educadoras que atuam na rede de ensino do município de Hortolândia, São Paulo (SP). Vamos contar histórias com fragmentos de vida de pessoas que atuam na escola pública e que produziram relatos autobiográficos como proposta de atividade relacionada ao curso e ao desenvolvimento do projeto E-O em condições de aprofundamento da pandemia do SARS-COVID 19. Portanto, esse será o cenário que incidirá sobre a vida relatada e biografada, perspectivada nos estudos biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2011, 2014, 2018).

Palavras-chave: Biografia. Biografização. Escola-Outra. Educação.

ABSTRACT: In this article we will deal with the life trajectories of pE-Ople who work in school, are educators in a broad sense, but not all are teachers. The article is related to the postgraduate course "From public school to School Other: relations with knowledge that affect projects of life and work" and the intervention project called School-Other (E-O) in character of university extension that includes the tripod - research, intervention and training. The perspective that will be addressed is that of biographical research from autobiographical reports of educators who work in the education network of the city of Hortolândia, São Paulo (SP). We will tell stories with fragments of life of people who work in public school and who produced autobiographical reports as a proposal for activity related to the course and development of the E-O project in conditions of deepening the pandemic of SARS-COVID 19. Therefore, this will be the scenario that will focus on the life reported and biographed, seen in biographical studies (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2011 2014, 2018).

Keywords: Biography. Biographization. School-Other. Education

INTRODUÇÃO

De acordo com Delory-Momberger (2012) a pesquisa biográfica faz da experiência relatada uma dimensão constitutiva da individualidade e permite ao pesquisador apreender e compreender as biografias individuais. A autora apresenta em seu livro “Biografia e Educação Figuras do indivíduo-projeto” (2014c) um interesse significativo por dois espaços - o biográfico/vida e o educativo/escola - e pela forma como esses espaços se relacionam.

¹ Flávio Caetano da Silva, Professor Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), flaviocaetano@ufscar.br

² Fabiana da Silva Santos Rodrigues, Professora e supervisora da rede municipal de educação de Hortolândia; Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), fabianarodrigues@estudante.ufscar.br

Nessa perspectiva, estamos tratando neste artigo das trajetórias de vida de pessoas que trabalham nas escolas. Essas pessoas são *educadoras* em sentido amplo, pois nem todas atuam na sala de aula, com alunos, como professora. Nós iremos contar história com as histórias de vida de pessoas que atuam na escola pública a partir de relatos autobiográficos produzidos entre 2020 e 2022 durante a realização do curso de pós-graduação, lato sensu “Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho” e no âmbito do desenvolvimento do projeto de intervenção denominado Escola-Outra³ (E-O). Os anos de 2020 e 2021 foram marcados historicamente pelo aprofundamento da pandemia do SARS-COVID 19, contexto de escolas fechadas e do ensino remoto. Portanto, esse será o cenário que incidirá sobre a vida relatada e biografada, perspectivada nos estudos biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2011 2014c, 2018).

O curso de pós-graduação lato sensu, mencionado, é oferecido aos gestores, professores e demais profissionais não docentes, graduados que atuam nas escolas da rede pública municipal em Hortolândia, São Carlos, Santa Bárbara, Araraquara e Descalvado.

O projeto intitulado Escola-Outra de extensão universitária contempla o tripé - pesquisa, intervenção e formação. Ele é desenvolvido em duas escolas piloto, no município de Hortolândia, no interior do Estado de São Paulo, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMECT) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Departamento de Educação.

As reflexões propostas neste estudo partem de construções narrativas que nos convidam a refletir sobre algumas questões relacionadas à formação como processo global de apropriação de saberes ao longo da vida (Delory-Momberger, 2014c); Biografização como processo de construção de uma figura narrativa representante da individualidade na sociedade e na socialização (Delory-Momberger, 2014c); Relação com o saber consigo próprio, com o outro e com o mundo (Charlot, 2000).

Metodologicamente lançamos mão das histórias de vida por meio das narrativas autobiográficas, solicitadas aos participantes como atividade integrante do processo de desenvolvimento e acompanhamento das ações formativas no curso de pós-graduação e no projeto Escola-Outra. O objetivo deste estudo é contribuir com as discussões acerca da escrita biográfica como prática de formação.

Os resultados das análises dos dados, na perspectiva da biografização, serão apresentados ao final em um único eixo evidenciando o imperativo biográfico entre quem cede e quem analisa a narrativa, inerente à pesquisa biográfica em educação.

No próximo tópico iremos esclarecer a discussão teórica que circunda o presente estudo.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender.

(CHARLOT, 2000, p. 59)

A perspectiva teórica em torno de histórias de vida como parte de processos de formação já é bastante consolidada na Europa. Gaston Pineau (2006), Pierre Dominicé (1999), Peter Alheit (2019), Christine Delory-Momberger (2006, 2011, 2014a, 2014b, 2018), Christophe Niewiadomsky (2019), e diversos outros autores têm se debruçado de alguma forma sobre os estudos relativos ao tema.

³ O projeto encontra-se ancorado na Pró-Reitoria de Extensão Universitária / ProEx da UFSCar, sob a coordenação geral do primeiro autor deste texto.

Em 2019 estiveram, muitos deles reunidos em um Colóquio internacional em Paris, realizado na Maison de La Science de L'Homme, em outubro, momento em que foi lançado um “Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique”⁴, no qual podem ser encontrados oitenta e nove pesquisadores que contribuíram para a publicação.

No Brasil, essas pesquisas se expandem a partir da década de 1990 (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011) e vem crescendo o número de trabalhos que se baseiam na perspectiva teórica que trazemos para o debate neste artigo. A perspectiva tem despertado interesse entre profissionais da educação básica que, desde de 2021 até o momento em que redigimos este texto, têm participado do programa de formação continuada, sob nossa responsabilidade é realizado ao abrigo da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Universidade Federal de São Carlos (ProEx/UFSPCar), denominado Escola-Outra. A pesquisa biográfica tem sido por nós trabalhada no encontro com outra perspectiva: a relação com o saber (CHARLOT, 2000).

A seguir, uma breve introdução ao processo de construção biográfica, com base nos estudos de Delory-Momberger (2014a) e a forma como essa construção possibilita a apreensão do vivido.

HÁ VIDA NA ESCOLA

Biografia e educação remetem-se, uma à outra, como as duas faces de uma mesma iniciativa: a que faz do autor biográfico um permanente aprendiz e educador de si mesmo.

(DELORY-MOMBERGER, 2014c, p. 139).

A vida de profissionais que atuam na educação emergiu de relatos realizados no âmbito do curso de especialização e projeto Escola-Outra. A vida *na* escola e *a* escola *na* vida se fundem por entre linhas de relatos autobiográficos.

Ser, tornar-se um profissional que atua na escola faz parte de uma construção biográfica? A construção biográfica é a dinâmica de planejamento da própria vida. De acordo com Delory-Momberger (2014c) a dinâmica biográfica se articula entre as dimensões temporais - passado, presente e futuro, no entanto a autora afirma que passamos a maior parte do nosso tempo projetando o futuro, fazendo planos e nos organizando para o que virá. Neste sentido compreendemos que vivemos um *lá* adiante, vivemos o que virá a ser. No entanto, essa dinâmica da vida - o “projeto de si”, não é uma ação consciente que visa uma realização concreta, ele não se concretiza e não se esgota, ele faz parte de uma transição entre o que se é e o que se deseja ser. Entre um sofrer pelo que se é e um desejo de vir a ser encontra-se, segundo a autora, as iniciativas do sujeito para alcançar, o que a autora chama de “projeção unificada dele mesmo”. (DELORY-MOMBERGER, 2014c, p. 62).

As projeções, o planejar-se, as realizações sempre se articularam a uma dimensão espaço-temporal envolvendo mais ou menos tempo, a depender do projeto que se pretende realizar. Inclui-se a essa dinâmica, entre outros, os projetos de formação e profissional.

A biografização abrange de fato um conjunto de operações mentais, verbais e comportamentais, por intermédio das quais um indivíduo se inscreve subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que preexistem e que o

⁴ DELORY-MOMBERGER, C. (dir.) **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Édition Érès, Toulouse, 2019. (Vocabulário das histórias de vida e da pesquisa biográfica”. (Tradução livre)

cercam, e por intermédio das quais ele contribui, por sua vez, para produzir mundos sociais dos quais participa. A biografização socializa a experiência individual nas linguagens, que por definição, são sistemas de signos partilhados.(DELORY-MOMBERGER, 2014c, p. 137).

A esse respeito Delory-Momberger (2016) enfatiza que o pesquisador só pode acessar um saber por meio de um sujeito em seu processo de biografização de modo que a interação recíproca entre ambos vem a ser o objeto do conhecimento pretendido. Sendo assim a pesquisa biográfica, segundo Delory-Momberger (2012, p. 524) tem como objetivo “explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”.

A perspectiva da pesquisa biográfica alcança a existência, a reprodução e a produção da realidade social de modo que o individual e o social coexistem em uma relação que podemos tratá-la como simbiótica.

Para Delory-Momberger (2014c), quando a pesquisa biográfica busca dar conta da subjetividade e da experiência individual, ela, segundo a autora, introduz a temporalidade biográfica e mostra como a experiência individual se faz nos espaços da vida social. Neste sentido Ferrarotti (2014) trata a narrativa autobiográfica como uma prática humana, esclarecendo que as práticas humanas são atividades que representam um contexto social.

O pesquisador que se propõe a trabalhar com a pesquisa biográfica terá em suas mãos um amplo espaço de fala e de formas de existência do narrador, pois na atividade biográfica do indivíduo estarão sempre presentes a individualização e a socialização (DELORY-MOMBERGER, 2014c).

Segundo Delory-Momberger a fala que o sujeito apresenta sobre si próprio torna-se o material privilegiado para o pesquisador, pois o pesquisador só alcança o material biográfico através do sujeito em sua atividade biográfica.

Neste ponto vale ressaltar que o biográfico não representa o fato vivido, ele representa a compreensão e a percepção da própria existência a partir do que faz sentido ao indivíduo (DELORY-MOMBERGER, 2012).

O que buscamos enfatizar até aqui é que o material biográfico, ao longo dos anos, tornou-se um importante e significativo objeto de estudo sobre o indivíduo enquanto ser singular e social. Compreendemos que viver é um ato de projetar-se, planejar-se e biografar-se ao longo da vida.

A seguir iremos apresentar as narrativas como forma de proporcionar ao leitor contato com o contexto histórico e sequência narrada.

APRESENTAÇÃO DAS NARRATIVAS

Neste início de milênio, a vida que busca entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas a de todos aqueles que, querendo tomar suas vidas na mão, se lançam nesse exercício [...].

(PINEAU, 2006, p. 337)

Apresentamos a seguir algumas histórias de vida narradas por seus protagonistas: professores, diretores de escolas, coordenadores e servidores não-docentes de escolas, enfim, *aprendentes* que atuam na rede pública municipal de Hortolândia, SP e Americana, SP, e participaram do curso de especialização “Escola pública: relações com o saber que afetam

projetos de vida e trabalho”, realizado entre abril de 2020 e junho de 2021⁵ e/ou do projeto de intervenção denominado Escola-Outra. São fragmentos de vida e de trabalho que, ao serem narrados por escrito, nos dão pistas da formação e da vida de pessoas que se esforçam todos os dias por oferecer uma escola que faça sentido para as crianças que as frequentam. São todos sonhadores. Sonham com uma escola em que a alegria contamine as crianças e os adultos. Uma escola em que a hierarquia não fala mais alto do que as brincadeiras infantis. Uma escola na qual as pessoas se encontram com outras pessoas, num emaranhado de vozes, ruídos de algazarra de crianças, de reuniões animadas pelo calor do debate em torno de que pedagogia querem construir para unir norma e desejo (CHARLOT, 2020) numa proposta pedagógica que supere a mesmice da Escola-Mesma. É nesse sentido que as narrativas e os fragmentos a seguir instauram uma nova possibilidade de ser escola e de ser humano dentro da escola.

Professora (*Geovana*)

Minha trajetória escolar foi marcada por muitos desafios e obstáculos, o primeiro já vinha de casa, devido à escassez de recursos e a carência emocional. Fui mãe de irmãos e precisei aprender a ser responsável e cuidar dos irmãos menores desde muito cedo. Cresci com um sentimento de rejeição por parte do meu pai que nunca conheci e pela ausência da minha mãe que trabalhava muito para sustentar seus seis filhos sozinha. Este foi o gatilho para eu buscar na escola a possibilidade de transformar minha realidade.

A escola tornou-se um mundo paralelo, um lugar de fuga da realidade em que vivia, onde encontrei uma forma de inclusão e mesmo me deparando com barreiras e portas fechadas, me sentia alguém, me sentia valorizada. Via na escola a oportunidade de “viver outras coisas”, sair do mundo de dificuldades em que vivia. Era apaixonada por aprender e o conhecimento me atraía, uma vez que reconhecia que através da educação eu contornaria as dificuldades e poderia ir além. Ao chegar na faculdade houve uma ruptura dos limites impostos pela minha origem, da família desestruturada e da carga emocional que ainda pesava.

Antes me apegava na escola para buscar com empenho um futuro diferente, mas hoje reconheço que foi a educação e o prazer pelo conhecimento que me fez enxergar um novo horizonte, me fez reconhecer que posso sempre mais, vislumbrar novas possibilidades e mesmo com a difícil realidade que me foi imposta nunca foi um limitante para o anseio de aprender, apesar das privações que passei.

Ao adentrar na educação, agora como profissional, percebo a responsabilidade que tenho enquanto mediadora entre as crianças e o saber. Esse desejo pelo saber me fez persistir, mesmo com várias portas fechadas, a vontade de chegar era maior que os obstáculos colocados pelo caminho. E ainda não acabou. Meu alvo ainda não foi atingido, minha sede ainda não foi saciada. E agora estando com o maior dos presentes nas mãos, seguirei rumo ao meu objetivo, buscar cada vez mais conhecimento e exercer com zelo a melhor das tarefas: a profissão docente.

Foram diversas áreas em que atuei dentro do ambiente escolar, iniciando como auxiliar de limpeza, merendeira, inspetora de alunos, secretária e educadora infantil. Este último nunca fora meu objetivo, mas uma progressão funcional oferecida pela prefeitura de Hortolândia. Hoje, como professora, percebo o quanto foi importante o período de oito anos que estive atuando na educação infantil e o quanto essa experiência mudou minha ótica sobre a infância, principalmente

⁵ O curso foi oferecido pelo Depto. de Educação da UFSCar, sob a coordenação geral do primeiro autor, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Hortolândia, SP.

após ter conhecimento das evidências sobre a primeira infância e como esta fase é peculiar e de intensa aprendizagem.

Percebo, em sala de aula, como professora alfabetizadora, que o período que antecede a entrada da criança no Ensino Fundamental deveria ser melhor aproveitado, não ensinando alfabeto ou nome de letras, mas dando bases sólidas que sustentarão todos os conhecimentos por vir. Conhecer sobre a Primeira Infância fez-me desejar voltar a atuar nesta fase para poder preparar o terreno para que a alfabetização aconteça de fato, para todas as crianças. Apesar de amar alfabetizar, gostaria de ter a experiência de seguir uma turma dos quatro aos seis anos e colocar em prática tudo que a Aprendizagem Baseada em Evidências já provou ser eficaz e perene.

Diretora de escola de educação infantil (*Sandra*)

Um relato de experiência de gestar com professores-outros.

Neste momento vou relatar minha experiência de diretora escolar em um processo de mudança na perspectiva do trabalho. Tudo começa na escola, quando um grupo de professores e as duas gestoras da unidade escolar começam a fazer um curso de pós-graduação “Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho”. Na primeira disciplina, a leitura de Charlot, nos coloca inúmeras inquietações, neste momento, começam as primeiras reflexões entre gestoras e professores, lendo o que Charlot aponta que não existe o fracasso escolar, e sim um aluno em situação de fracasso escolar, o que nos faz pensar na estrutura escolar e a forma como lidamos com o que a escola tem a ensinar.

O aluno em situação de fracasso é um aluno, que nos induz imediatamente a pensá-lo como tal, em referência à sua posição no espaço escolar, aos conhecimentos, às atividades e às regras específicas da escola. Mas o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, isto é, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença em seu mundo, de conhecimento de diversos tipos. (CHARLOT, 2000, p. 33).

Entender a criança como sujeito participativo no processo de aprendizagem não era o suficiente. Essa criança passa a ser vista como um sujeito de conhecimento, que tem muito a contribuir com a aprendizagem de todos. Nesse momento começamos a questionar práticas, regras e acontecimentos na unidade escolar e refletir porque elas aconteciam, e se haveria possibilidade de mudanças.

Essa etapa de pensamento foi modificada, pois a escola passou a se formatar de uma maneira diferente da que estávamos acostumados devido à pandemia da covid-19.

Tendo que apresentar uma escola com atividades remotas, para crianças pequenas, e demonstrar que o trabalho realizado na educação infantil é muito importante, foi um desafio em 2020 e 2021.

Em 2020 fomos pensando e olhando a escola que já não estava como antes, pensando na possibilidade de um retorno de maneira presencial.

Concluimos a pós-graduação, sempre perguntando para os professores nos momentos em que nos encontrávamos na escola, sobre as leituras dos textos, os trabalhos a serem feitos, o que víamos de interessante, retomando sempre o que estávamos estudando, pois muitas inquietações foram provocadas ao longo desse percurso.

Em 2021, o professor Flávio apresenta a proposta para a equipe escolar de fazer o projeto piloto da Escola Outra em nossa unidade. Tivemos uma boa adesão da equipe escolar, mesmo com muitas inquietações sobre como seria esse trabalho e o que mudaria na prática escolar.

A retomada da escola de maneira presencial ocorreu em fases, fazíamos um revezamento das crianças, e isso possibilitou a equipe perceber que as crianças estavam tendo atitudes diferentes em relação à escola antes do período de pandemia.

A equipe foi provocada para entender algumas questões, tais como: o que essa criança já sabe? Com quem e como essa criança aprendeu? O que ela quer aprender? O que ela espera da escola? Estes questionamentos num momento de retomada da escola presencial, com crianças que ficaram afastadas por quase dois anos foram importantes para compreender um pouco melhor como estava essa escola pós pandemia.

A escola desde o berçário olhou novamente para o seu trabalho e buscou entender um pouco mais das crianças, questionar o que já sabiam, e como aprendiam.

Nesse processo, alguns professores foram relatando o quanto se surpreenderam com as respostas das crianças referente ao assunto que a professora iria abordar. Realmente não esperavam que as crianças soubessem tanto sobre algumas coisas.

Projetos como o “de onde vem” buscavam entender a curiosidade das crianças sobre algumas coisas e suas origens, o que motivou a pesquisa e compartilhamento de saberes.

Pude observar uma atenção especial às crianças buscando entender seus questionamentos e elas se sentindo importantes, fazendo solicitações diretamente com a diretora, para mudanças no espaço físico, ou até mesmo conversando com outras crianças para solucionar um problema considerado por elas importante.

As crianças quando buscaram a direção escolar tinham segurança em falar com a diretora, quiseram sentar-se à mesa de reunião e expor o que queriam, com a certeza que era um espaço onde poderiam se colocar e ter sua solicitação acolhida.

Perceber a propriedade e certeza das crianças em conversar com a diretora, sentindo-se valorizada. Isso gerou um sentimento de alegria e certeza de que estamos dando às crianças estrutura para se posicionar e saber dizer o que realmente querem e precisam em um espaço que pertence a elas.

Se formos pensar que são crianças de quatro ou cinco anos que têm um espaço em que suas vozes têm valor e por saber que têm, usam. Uma escola em que não é o professor o único detentor do conhecimento, mas sim aquele que escuta o que o outro sabe.

Observei mudanças na postura de profissionais que antes tinham a necessidade de ter as atividades registradas em folhas, tudo pronto e esquematizado, mudar toda a estratégia de trabalho, por perceber que uma criança com autismo na sala demonstra interesse em música e imagens grandes. Desta forma, um trabalho voltado para o papel se tornou um trabalho cantado, e montado em cartazes pelas próprias crianças.

Não estou dizendo que esse profissional era bom ou ruim pela sua metodologia de ensino, o que observo é que ele se importa com todos da sala e se for preciso mudar tudo para atender um que precisa de um jeito outro, ele se transformou. Todos estão aprendendo, professores e alunos, ela valoriza o que sabem, estimulam as crianças a se exporem e fazem disso um recurso pedagógico.

Nesse processo, com crianças de jardim, percebo as mudanças das práticas dos professores, e na forma como as crianças vão se posicionando na escola. Mas não pude deixar de perceber que com as crianças pequenas os adultos também estão em processo de mudança e transformação.

No contexto onde as crianças passam o dia todo na escola, elas são cuidadas não só por professores, mas sim por educadores, que também passam a ouvir mais as crianças e relatar a forma como elas se colocam ou sabem sobre algo, passam a perceber melhor as crianças.

Algo que me chamou a atenção esse ano foi que muitos educadores voltaram a estudar e estão fazendo curso superior. Isso salta ao olhar quando vemos que não são os jovens e sim

aqueles que estavam há anos sem estudar, e que passam para conversar com a gestão sobre os novos conhecimentos, o que estão aprendendo, as dificuldades que estão enfrentando.

Compartilham comigo as notas que estão tirando com alegria, como se não acreditassem que seriam capazes de retomar. Nessa relação, me vejo como professora, em que essa equipe gosta de mostrar os trabalhos finais, deixam em minha mesa as suas produções para que eu leia e avalie. Às vezes me pedem socorro fora do horário de trabalho para ajudar com a tecnologia, por não conseguir formatar um trabalho.

Buscarei entender melhor todo esse processo das profissionais. Nesses momentos de reflexão com elas, ouvindo-as sobre o curso, encerrei minha fala dizendo o quanto me orgulhava de ver o empenho e dedicação delas em voltar a estudar. E os olhos marejados de senhoras que há anos não estudavam, agradeceram por acreditar nelas.

Coordenadora Pedagógica (*Paula*)

Como Pedagoga da Rede Municipal de Americana há vinte e um anos, posso traçar uma narrativa pautada numa atuação como formadora e com tarefas ligadas ao acompanhamento dos resultados da aprendizagem e avaliação constante sobre a atuação dos vários atores tais como gestores, professores, alunos, pais e comunidade escolar ligados a esses resultados. Com foco na proposta do PPP e sua constante construção, reconstrução, avaliação e alinhamento deste às perspectivas pautadas em teorias socioconstrutivistas, segundo a Proposta da rede. E, atualmente, com as propostas de formações junto aos professores sobre os conhecimentos e atualizações quanto aos documentos como a BNCC e Currículo Paulista, os quais temos que viabilizar em nossa prática até 2022.

Uma boa parte da minha atuação ocorre também com reuniões com os grupos dos diversos setores que atuam na escola, em atendimentos constantes aos conflitos de alunos em sala de aula e no pátio, encaminhamentos de alunos a atendimentos clínicos, orientação a pais e atividades com documentação. Além do acompanhamento da realização do planejamento de ensino pautados nos documentos legais, de projetos educativos, acompanhamento ao programa do livro didático na escola, a inclusão de alunos com diferentes demandas e ao atendimento educacional especializado (AEE), entre outros.

Quanto ao acompanhamento do processo de aprendizagem me vejo com a função de articular as ações com vistas a viabilização do projeto político pedagógico, para que seja mantido o foco e que se alcance as metas o que em poucas palavras, e, em síntese é a aprendizagem de todos os alunos em todos os ciclos ao melhor nível de todos os objetivos, habilidades e competências previstas no plano de ensino para a formação dos mesmos para a vida, pela cultura da paz, para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade justa e ética.

A busca dessa articulação de ações implica também em formação, pois os professores não possuem uma cultura de organizar e planejar suas propostas voltadas a uma demanda real de sala de aula, mas para uma demanda idealizada. Sobre a concepção teórica da rede, não é novidade que mesmo tendo em mente a ideia da teoria, a cultura escolar é arrastada para o ativismo mecânico do ensino por atividades conteudistas (folhinhas) e mesmo com o livro didático com conceitos básicos que não propicia ao aluno um ensino-aprendizagem com consistência e qualidade. A formação nesse sentido teria que focar uma permanente análise e reflexão-ação pelo professor de sua prática, não uma simples avaliação do que está certo ou errado, mas sob à luz de uma teoria que ajude ao professor entender melhor o processo educativo e agir sobre ele, outro, porém, que torna difícil a tarefa do coordenador pedagógico nesse engajamento, é que isso requer leituras às quais o professor apresenta muita resistência.



Percebo que essas ações devem ser articuladas, entendidas e defendidas não só pela coordenação pedagógica, mas por toda a equipe gestora, o que fica difícil se não houver essa sintonia. A equipe de professores, funcionários e comunidade em geral percebem na e se fortalecem em atitudes de resistência que divide o grupo, o que enfraquece ações importantes que refletem na qualidade dos resultados.

Quanto a se conceber o plano político pedagógico da unidade escolar, enquanto um documento, um plano com poder de ação, questiona-se a validade do mesmo junto à comunidade escolar, pois o professor e a comunidade escolar não se sente parte dele envolvidos a ponto de se identificar como coautores, com corresponsabilidade, creio ser esse um “fantasma” que precisa ser materializado junto a equipe docente e discente.

Percebo também que esse processo de formação que propomos em nossa rede não tem um planejamento, ele vem sempre com atraso em busca de recuperar algo que já produziu um certo dano, ou sobre temas que aqui e ali é percebido, e a partir de demandas gerais para atualizações referentes às políticas educacionais de novos direcionamentos dos novos governantes e gestões.

Para se propor uma formação em serviço com qualidade que vise a construção da autonomia do professor para a permanente reflexão sobre a própria prática e que atendesse as demandas de seus alunos reais, eu teria que proporcionar a permanente oportunidade de estudos focados nesse sentido. Também de forma planejada e articulada estudo análise e reflexão e investimento sobre as fragilidades detectadas em avaliações e diagnósticos, mas também me pego arrastada em meio a esse ativismo que é gerado pelas demandas do dia a dia do contexto escolar e, me percebo sem o planejamento prévio a nível de unidade. Esbarrando também devido à estrutura que abre espaços para essas fragilidades como falta de formação ao nível da gestão escolar, raros encontros abertos entre as equipes gestoras para trocas.

Outro ponto observado é o controle e limitação do número de professores permitido pela rede às unidades que inibe ações como um reforço paralelo aos alunos com defasagem, com o qual a médio e longo prazo se poderia atender às fragilidades detectadas, além das retomadas em sala de aula. Ao que a rede tenta reparar através de adesão aos programas do MEC como o Mais Alfabetização, programa que atende minimamente ao primeiro e segundo ano e anualmente chega com enormes atrasos, e o que deveria ser um apoio extra, acaba ocorrendo como a ‘salvação’.

Em relação à inclusão, o atendimento educacional especializado (AEE), não podemos contar com uma professora para a unidade, dividimos uma professora que atende a três unidades, o que nos induz a uma atuação crítica, pois as trocas desta, com as professoras que atende as crianças em classe regular ficam comprometidas, as adequações curriculares aos alunos ficam com orientações aligeiradas, orientações aos pais ficam segmentadas, parciais e pontuais, o atendimento ao aluno fica muito enxuto e com planejamento feito às pressas. Me sinto impotente em relação a formação com os professores e funcionários em relação às deficiências que ocorrem em nossa unidade escolar. Em relação aos pais as reuniões periódicas para devolutivas, investimentos, prevenção e orientações ficam sempre a desejar. Há o esforço da professora, mas a estrutura é deficitária.

Diante das pontuações acima descritas dedico-me constantemente, buscando uma melhor atuação sem a intenção de acomodar-me de forma nenhuma, mas em refletir e agir na busca da transformação.

Servidora de Apoio – Merendeira (*Cleomar*)

Minha infância até a adolescência morei no sítio com meus pais e meus três irmãos. Meus pais com toda dificuldade financeira nos incentivaram a concluir o ensino fundamental.



As séries iniciais estudei em uma escola municipal rural. Morava a três quilômetros de distância. Tinha que ir a pé. Passava por pastos, rios, depois a estrada de terra. Passei por vários desafios. Tinha muito medo dos animais que tinham pelo caminho, mas tinha que seguir, com os amiguinhos da vizinhança, pois os pais não podiam acompanhar, tinham os trabalhos no campo.

Era uma escola bem pequena, Escola Municipal [nome da escola]⁶ duas salas de aula. De manhã estudavam os terceiros e quartos anos, à tarde os primeiros e segundos anos. Tinha uma cozinha bem pequena, onde a dona [nome da professora] fazia nosso lanche, lembro dela com muito carinho.

Não tive dificuldades na alfabetização, mas a tabuada quanta dificuldade para aprendê-la! Finalmente concluída as séries iniciais. Chegando o momento de ir para cidade, concluir o ensino fundamental.

Muitas dificuldades, vários desafios, Escola Estadual [nome da escola], tinha o ensino fundamental completo, várias salas de aula, para mim, gigantesca! Fiquei apavorada, insegura, com medo. Um professor para cada disciplina, vários livros, cadernos.... Tive muita dificuldade para acompanhar tudo aquilo, quanta mudança.

Por dois anos fiquei retida na quinta série, era muito imatura. Mas com toda dificuldade financeira meus pais insistiram na minha vida escolar. Não foram dois anos perdidos, foram de grande valia. Me tornei uma adolescente mais forte e segura dos meus atos.

Para chegar até a cidade caminhava aqueles mesmo três quilômetros depois mais nove de carro, perua kombi da prefeitura, mas tinha que pagar. O material era comprado, o uniforme completo era obrigatório. Em meios a tantos obstáculos concluí o ensino fundamental.

Mudamos para a cidade em busca de melhores oportunidades.

Queria muito fazer o Magistério, mas não pude, o estágio era obrigatório. E precisei começar a trabalhar para ajudar meus pais. Parei meus estudos por um tempo.

Mesmo trabalhando em uma confecção, voltei a estudar, em um curso supletivo para concluir o ensino médio. Me casei, vim morar em Americana.

Meu sonho foi sempre trabalhar na área da educação. Mas devido ao financeiro não consegui fazer o tão sonhado Magistério em minha juventude. Só depois de dezesseis anos de casada já com duas filhas consegui concluir a Pedagogia.

Dois anos fiz Educação a Distância, polo instalado na Escola [nome da escola] em Americana. Por motivos financeiros o polo fechou. Transferi para UNAR (Universidade de Araras). Finalmente no ano de 2010 consegui concluir a Licenciatura em Pedagogia. Novamente não pude escolher a área da educação pois estava em um emprego financeiramente bom, não podendo trocar o certo pelo duvidoso, pois ainda era o começo. Porém focada ainda na minha formação.

Havia prestado um concurso para professora, para o qual não conseguiu pontuação suficiente para o ingresso a área. Vi no concurso com vagas de Apoio a oportunidade de ingressar na área escolar, na qual estou atualmente.

Mesmo sem estar diretamente em sala de aula, vejo que minha função ajuda no educar e cuidar dos alunos, dentro do espaço escolar. Posso orientá-los na importância da alimentação, a manter a disciplina no refeitório, os cuidados no manuseio dos utensílios. Posso manter um diálogo com o corpo docente com uma troca de conhecimentos.

Um ponto positivo que ocorreu, é algo que já havia observado, foi a troca dos bandejeões para os pratos. Onde fui convidada juntamente com os professores, para explicar aos alunos o

⁶ Todos os nomes dos narradores das histórias vividas são fictícios.

motivo e a importância da mudança. E assim observei a colaboração dos servidores da cozinha para a formação dos alunos.

Ponto a ser desenvolvido, seria a união de todos os servidores para a contribuição na formação dos alunos.

DIALOGANDO COM OS DADOS

A dialética entre a vida, a experiência vivida e a ciência é a ideia central que defendemos como o fundamento central do paradigma narrativo-autobiográfico.

(PASSEGGI, 2020, p. 77)

Conforme explicitado anteriormente as quatro narrativas autobiográficas presentes neste estudo e que juntas compõem nossa base de dados para análise foram coletadas, entre os anos de 2020 e 2022 por ocasião da realização do curso de pós-graduação lato sensu e no decorrer do desenvolvimento do projeto Escola-Outra.

Entre as primeiras atividades do curso, os cursistas são convidados a produzirem uma autonarrativa como possibilidade de percepção e entendimento do seu vivido. Essa atividade prática e individual na qual o sujeito, pela biografização, destaca sua inscrição histórica e cultural em uma história que ele reconhece como sendo sua (DELORY-MOMBERGER, 2014c).

Durante o desenvolvimento do projeto Escola-Outra, nos momentos de formação, atividade e intervenção os professores, gestores e profissionais não docentes são convidados a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e ações desenvolvidas no âmbito escolar. As discussões no projeto giram em torno dos processos que caracterizam mudanças nas relações, nas práticas bem como no modo de ser e estar na escola enquanto processo de biografização.

As narrativas recolhidas nos dois momentos foram escolhidas ao acaso, porém de modo que pudessem proporcionar amplitude nas reflexões ao relacionarmos as diferentes histórias de vida nas suas singularidades e correlações. Ressaltamos que as diferenças nos cargos/funções não serão consideradas em termos de posições no espaço (CHARLOT, 2000).

A análise foi realizada com base nos estudos das quatro categorias de análise de Delory-Momberger (2012) e na perspectiva da relação com o saber (Charlot, 2000).

Esclarecemos que tecemos a trama entre as duas perspectivas - histórias de vida; relação com o saber - a partir da utilização de conceitos extraídos das duas primeiras, estabelecendo nexos entre si.

A VIDA COMO ARTE

O relato, então, não é somente o produto de um "ato de contar", ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata.

(DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529)

A professora, a merendeira, a inspetora de alunos, o porteiro, a diretora de escola. A vida daqueles que trabalham na escola pública é recheada de memórias das quais todas e todos partilham, com as crianças, hoje, sonhos, percalços, pequenas e grandes conquistas. Assim como *GE-Ovana*⁷, que relatou ter aprendido a ler com a mãe, no chão de terra batida, em uma

⁷ Inserimos nome fictício no sujeito da pesquisa, assim como para todos os outros nomes aqui enunciados,

cidadezinha do interior nordestino, as primeiras letras e o gosto por saber do mundo das palavras. A mãe frequentava a escola por quinze dias e, riscando no chão as letras, foi ensinando à menina o mundo das palavras, dos sentidos, dos saberes escolares. Sua biografia, cheia de viagens interestaduais, enormes dificuldades passadas junto com a família, cresceu, se alfabetizou na escola, e, com enormes esforços e contratempos formou-se professora e iniciou sua vida como docente. A migração para terras estranhas não tirou dela o gosto pela escola e o sonho de ser professora. Sonho que ela acalenta até hoje. Já no Estado de São Paulo, tentou o concurso para professora mas não obteve êxito, mas não desistiu e prestou concurso para outra função, que é a que ela exerce até hoje, há mais de uma década. Tem alma de professora. Atua em outra função, mas não perde a oportunidade de ensinar as crianças.

A história de *Geovana* (professora) se entrecruza com a de outras professoras, colegas de trabalho na mesma escola pública em que hoje trabalha. Como ela, *Cleomar* (merendeira) também viveu na zona rural e se esforçou muito para estudar. Há mais de três décadas é professora, mas sua dedicação com as crianças mais pobres, aquelas que, em geral, apresentam maiores dificuldades para compreender a linguagem da escola e da professora, pois ambas se veem nelas. Suas memórias são partilhadas sem mesmo saberem. A arte de ser professora também é parte da vida

Sandra (diretora) inicia sua narrativa se colocando como diretora escolar e como relatora da própria experiência, se mostrando ciente de um processo de mudança em seu trabalho. A enunciação de que entrou em um processo de mudança quando ela, uma outra gestora e um grupo de professores iniciam o curso de pós-graduação “Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho” revela o seu *topoi* como aprendente. O projeto de si entrecruza com os demais membros da escola na decisão de realizar o curso e no novo modo de olhar para a escola a partir da experiência da formação. No desenvolvimento do projeto Escola-Outra não existe a hierarquia do cargo, todos são alunos e aprendentes. A narradora conta que observou mudanças nas posturas dos profissionais em relação a realização das atividades pedagógicas, na forma como as crianças se posicionam na escola e na forma como crianças e adultos passaram a se relacionar. Ela encerra afirmando que buscará entender melhor todo esse processo de mudanças e reflexões que passaram a compor sua Unidade Escolar e mais uma vez enuncia sua condição de aprendente.

Paula (coordenadora) tem alma de formadora. Faz questão de tratar ao longo da sua narrativa de questões pontuais relacionadas às atribuições, atividades e conhecimentos relacionados ao seu cargo. Suas preocupações estão na escola, está no aluno que precisa ser alfabetizado, está no cumprimento do Projeto Político Pedagógico. Essa forma de se colocar na narrativa nos revela o seu *Topoi* - seu lugar de fala - *formadora*, uma coordenadora pedagógica que tem a responsabilidade de formar o outro enquanto forma a si mesma. Ela possui um discurso direto e explicativo com enunciação de valor no seu conhecimento, na sua formação e na sua atuação. A história dela se cruza com a da *Sandra* ao se colocar em uma posição hierárquica e responsável por um grupo de pessoas que atua na escola. A sua frustração com serviços prestados às crianças com deficiência na sua escola é revertida em um agir progressivo que busca encontrar soluções para os desafios e a melhor forma de atender esse público.

Cleomar (merendeira) tem alma de professora. Mesmo não tendo conseguido alcançar esse seu projeto de si, assumiu seu cargo de servidora de apoio como merendeira em uma escola pública através de concurso. Quando surgiu a possibilidade de cursar uma pós-graduação na área da educação, não hesitou, pois busca compreender ainda melhor o universo da

por razões éticas.

educação escolar, no qual atua e se considera com aprendizados relevantes para manter seu desejo de tornar-se docente. Paralelamente, sua busca por emprego foi definindo seu projeto de si no campo educacional-escolar. Seu relato de vida, escreve e inscreve-se na história daqueles que consideram o desejo por afirmar e por firmar-se em uma trajetória de incessantes idas e vindas na educação, indicando ser paciente, aguardando o momento em que poderá estabelecer na vida seu sonho, sua perspectiva de vida e de trabalho. Trata-se de relato de uma pessoa que mantém um olhar no presente – sua função dentro da escola – que era parte de seu sonho – e o outro no futuro, prestando novos concursos para juntar sonho e realidade, tornando-se além de trabalhadora da escola, educadora. A manutenção tanto do sonho quanto dessa perspectiva, podem ser enunciadas como processo de formação na vida adulta (DOMINICÊ, 1999). Ao seguir seus estudos atuais, realizando um curso de pós-graduação *Lato Sensu*, coloca-se no *lugar-de-professora* que é o lugar que lhe cabe em seus sonhos e no projeto de si e indaga sobre suas próprias dificuldades enfrentadas no percurso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” - e é seu tesouro. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535)

Quatro narrativas autobiográficas sobre a formação escolar. Quanto e o que a escola significou para essas pessoas e o que representa para todos nós educadores. São histórias de fragmentos de vida, vividos e forjados no cotidiano de um espaço social que proporciona circunstâncias de formação, de produção de subjetividades. São essas subjetividades que buscamos analisar neste texto sob o arcabouço teórico da biografização (DELORY-MOMBERGER, 2019) e da teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000 E 2020). São saberes produzidos por sujeitos que se colocaram como narradores e protagonistas de um processo de formação marcado por conquistas misturadas às angústias e desencontros vividos ao longo de sua escolarização.

Essas vidas percorreram caminhos sinuosos entre sonhos, desejos, perdas e sofrimentos amalgamadas por sentimentos contraditórios. Assim se constituíram os saberes, na forja do cotidiano escolar, no encontro e desencontro com o outro e com os outros. Nisso, podemos afirmar, que a escola que nos ofereceram quando éramos crianças apenas, não é muito diferente daquela que oferecemos hoje, às novas gerações. Daí o incômodo que nos persegue enunciando uma sugestão aos nossos ouvidos diuturnamente que nos diz para que serve a escola. Para atender ao sistema de ensino ou para atender às crianças e jovens que acorrem a ela todos os dias. São vidas entrecortadas por rupturas e clivagens sociais e subjetivas que resultam em subjetividades marcadas não apenas do ponto de vista de sucesso ou fracasso intelectual, segundo as normas escolares, mas pela permanente produção de sonhos e de desejos de nos sentirmos capazes, de nos sabermos capazes de aprender e de *sermos aquilo que projetamos para sermos hoje* - ou dito de outra forma, o *projeto de si* - que nos acompanha e nos convoca a pensarmos, ainda que timidamente, naquele que desejamos ser amanhã.

As quatro vozes se misturam e se confundem. A diretora, a professora, a coordenadora pedagógica e a merendeira - todas educadoras de crianças e jovens no chão das escolas por esse nosso vasto país, desejosas que aprendam também a enfrentar os desafios que a vida de hoje impõe a todos nós. Vozes que ressoam pelos rincões deste imenso continente

chamado Brasil, atingindo ouvidos, mentes e corações. Fazendo ecoar nas almas tanto dessas jovens gerações atuais quanto de seus familiares.

Talvez seja mesmo a hora de nos perguntarmos que escola desejamos para essas gerações. A *escola-mesma*, aquela que já não parecia fazer sentido para as crianças ou a Escola-Outra, essa possibilidade de fazermos nascer por dentro da escola uma outra, que se interesse pelos seus participantes - adultos e crianças - e por suas narrativas de vida, seus sonhos e seus desejos que estão na base daquilo que os mobiliza para um hoje que já difere do ontem com um vistas em um amanhã que ainda é só uma névoa.

Se é como o afirma Charlot (2000) que todos aprendem, que todos aprendemos, então podemos aprender a produzir uma Escola-Outra, que faça sentido, que considere tanto o desejo quanto a norma (CHARLOT, 2020) como construtores da realidade e não como meros expectadores.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006. p. 359-371

DELORY-MOMBERGER, C. Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas. Trad. Maria da Conceição Passeggi. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, jan./jun. 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. La recherche biographique. Projet epistemologique et perspectives méthodologiques. In: DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique en éducation. Fondements Méthodes Pratiques**, Paris, Téraèdre, col. "Autobiographie et éducation", 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. La part du recit dans la construction de soi. In: DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique en éducation. Fondements Méthodes Pratiques**, Paris, Téraèdre, col. "Autobiographie et éducation", 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução e revisão científica: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi, 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. La recherche biographique en education en France. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, set./dez. 2018.

DOMINICÉ, P. La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité. **Cahiers de la section des sciences de l'éducation**, 87, Université de Genève, 1999.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, v. 32 n. 02, 2006.

LUIZ, M. C. (Org). **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

NIEWIADOWSKI, C. Récit de vie. In: DELORY-MOMBERGER, C. (dir.) **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Édition Érès, Toulouse, 2019.

PASSEGGI, M. da C. Abordagens narrativas na pesquisa educacional brasileira. **Revista Paradigma**, v. XLI, Ed. de aniversário, 2020. p. 57-79

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C; e VICENTINI, P. V. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Dossiê. **Educ.rev**, v. 27, n. 01, 2011

PINEAU. G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006.