

PRODUTO EDUCACIONAL OFICINA PARA CADERNO DE NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: REFLEXÕES DE UMA DOCENTE NA EPT

Rossana Viana Gaia*; Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

*E-mail: rogaia@uol.com.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

DOI: 10.15628/rbept.2020.9060

Artigo submetido em out/2019 e aceito em dez/2019

RESUMO

Este estudo é parte das reflexões do Curso de Especialização em EPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), entre 2017 e 2018, que tinha como cerne o trabalho com a pesquisa-ação sobre a prática do professor de carreira que atua na EPT. O artigo apresenta o recorte de estudo desenvolvido em 2017 e detalha uma Oficina para Caderno de Narrativas Autobiográficas, desenvolvida em duas etapas, que visaram estimular alunos matriculados no Curso de licenciatura em Letras a refletir sobre o ensino-aprendizagem de natureza biográfica. O aporte teórico utiliza a pesquisa-ação e a Etnografia na Educação. Os resultados indicaram que o trabalho com narrativa autobiográfica favorece as relações interpessoais do professor com a turma e entre os alunos, além de ampliar o potencial de trabalho colaborativo, estimular a escrita criativa e a autonomia reflexiva.

Palavras-Chave: Ensino. Produto Educacional. Educação Profissional e Tecnológica.

EDUCATIONAL PRODUCT WORKSHOP FOR NARRATIVE AUTOBIOGRAPHIC NOTEBOOK: A PTE TEACHER'S REFLECTIONS

ABSTRACT

This study is part of the reflections of the Specialization Course in EPT, offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Alagoas (Ifal), between 2017 and 2018, which had as its core work with action research on the practice of career teacher who works at EPT. The article presents the study clipping developed in 2017 and details an Autobiographical Narrative Notebook Workshop, developed in two stages, which aimed to encourage students enrolled in the Course in Language to reflect on biographical teaching and learning. The theoretical contribution uses action research and Ethnography in Education. The results indicated that the work with autobiographical narrative contributes the interpersonal relations of the teacher with the class and among the students, besides expanding the potential of collaborative work, stimulating creative writing and reflective autonomy.

Keywords: Teaching. Educational Product. Professional and Technological Education.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa-ação observou práticas de ensino a partir das condições de produção do sujeito sócio histórico e resultou de indagações ao longo de duas décadas sobre a identidade de um/a professor/a que atua na rede de ensino profissional na categoria da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Como definir programas de ações pedagógicas desse professor que também pode desenvolver pesquisa e/ou de extensão? Como identificar o *ethos* profissional nas ações discursivas desse sujeito? Ao longo desse tempo, com base nas reflexões efetuadas ao lado dos alunos, entende-se que uma prática relevante é poder escrever sobre si, narrar-se por (auto)biografia, inserida em diários de bordo, memoriais etc. Todos esses materiais, potencialmente, podem resultar em exercícios de maturidade intelectual e pessoal, pois quando se assumem e se inserem na ordem do discurso, professor e alunos constroem representações possíveis de suas imagens (AMOSSY, 2016; FOUCAULT, 2006).

O estudo se insere na área de Linguística Aplicada, área multidisciplinar da Linguística, o que exigiu detalhamento do processo e respeito à narrativa pessoal. Além disso, foram triangulados os dados da oficina intitulada Narrativa (Auto)biográfica: múltiplos saberes na educação. Na pesquisa-ação, foram observados registros de memórias da professora e coautora, o que incluiu: (i) diário de bordo com registros de observação participante da professora; (ii) registros produzidos pelos alunos da oficina e (iii) fotografias. A oficina para elaborar escrita de si foi realizada em dois dias, no turno da tarde, e ofertada a alunos do curso de Letras que se inscreveram no III Colóquio de Letras e Linguística do *Campus-Maceió-Ifal*. Os dados coletados foram triangulados ainda com (iv) um livro de autoria da professora, intitulado *Educomunicação & Mídias* (GAIA, 2001), pois indica um percurso anterior com elaboração de materiais educativos para ação pedagógica e (v) o memorial de progressão à classe titular, intitulado *Memorial de uma professora aprendiz permanente: processos formativos múltiplos* (GAIA, 2016).

A investigação refletiu sobre múltiplos processos de aprendizagem e considera que, na formação dos professores, a escrita de si integra uma das formas de apropriar-se de uma forma de aprendizagem permanente, como, por exemplo, por meio dos diários de bordo. Os resultados na pesquisa teórica e nas oficinas indicaram que o uso de escrita diária para refletir sobre a prática de ensino requer disciplina para, preferencialmente ao final de cada aula, fazer registros contínuos e sistemáticos acerca das dificuldades e avanços de cada turma, bem como dúvidas e inquietações acerca dos conteúdos e outros assuntos relevantes que possam ter continuidade a partir das demais aulas.

Essa prática, portanto, se insere entre o que é possível realizar e as regras impostas pelas políticas vigentes, já que o professor está inserido em rotinas que podem limitar ou expandir suas atitudes, a depender das condições de produções. Some-se isso a questões da política pedagógica, problemas de infraestrutura, como salas sem ventilação adequada, salas sem equipamentos ou que não se conectam ao computador do professor, oscilação de internet na rede lógica, quedas contínuas de energia etc. Os alunos que participaram da oficina destacaram dois aspectos relevantes: *entender a importância de*

conhecer sua própria história e identificar, na experiência de outro professor, a importância de registros autorais.

No início do semestre 2017.1, a professora assumiu diferentes disciplinas e conteúdos nos seguintes cursos: Licenciatura em Letras, Bacharelado em Engenharia Civil, Tecnológico em Construção de Edifícios, e realizou oficina de escrita técnica no curso Técnico Subsequente de Eletrotécnica, além de orientar pesquisa de iniciação científica, sendo a oficina aqui detalhadas, outra ação realizada como atividade complementar, em horário distinto das aulas, o que implicou organizar o tempo e as ações pedagógicas.

Conforme a resolução nº 26/2016 do Conselho Superior do Ifal, poderá ser solicitado ao professor a ocupação de 12 a 24 horas, em sala de aula, independentemente de estar realizando pesquisa de iniciação científica, cuja previsão de tempo para orientar, produzir artigos, pesquisar e ler sobre o assunto, limita-se a quatro horas semanais (IFAL, 2016). A cultura institucional privilegia o ensino tradicional, pois o professor é ciente que, em caso de necessidade, seu horário será ocupado prioritariamente com aulas.

Considera-se que o professor também orienta outras pesquisas, seja em trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica ou pós-graduação, uma exigência regulamentar dos processos formativos dos alunos e precisa produzir artigos, fundamentais nas etapas de avaliação dos Cursos pelo Ministério da Educação (MEC), além de colaborar com o avanço científico seja em bancas de TCC, mestrado, doutorado e professor titular, caso já esteja na etapa final da carreira. Naquele período, a professora orientava dois alunos — da licenciatura em Letras/Português e estava concluindo pesquisa de Iniciação Científica com bolsista do CNPq, do mesmo Curso, sobre escrita científica (posteriormente, orientanda do TCC). Além disso, atuava como coorientadora em duas Pesquisas de Iniciação Científica (PIBIC) sobre narrativas em primeira pessoa realizada com jovens privados de liberdade¹.

Todas as ações foram mantidas normalmente, mas exigiram maior planejamento. As atividades realizadas, tanto na Unidade de Internação Masculina (UIM) quanto na Unidade de Internação Feminina (UIF), foram úteis para identificar formas de agilizar metodologias para oficinas. Para o segundo semestre, foram confirmadas aulas nos mesmos cursos do semestre anterior. Em Letras, pela segunda vez consecutiva, foi solicitada a oferta de uma disciplina nova, o que demandou maior tempo para leitura e planejamento das aulas ao longo do semestre.

Acrescente-se a todas essas atividades da professora, as aulas a que assistiu regularmente, até junho de 2018, no Curso de Especialização em Docência na Educação Profissional, as quais sequer poderiam ser registradas

¹ A pesquisa *O Ensino de gêneros discursivos memorialísticos em uma Unidade de Internação Feminina (UIF)* foi do tipo pesquisa aplicada, iniciada em 2016, cujas ações se desdobraram em mais dois novos projetos de pesquisa, em 2017, sendo mantida a investigação na UIF e criado um estudo para a Unidade de Internação Masculina (UIM). Todos os estudos estiveram sob a coordenação da professora Dra. Flávia Karolyna Lima-Duarte (Ifal) e coorientação da professora, além de atuar na produção de artigos. Na primeira etapa, o bolsista João G. T. Filho atuou no estudo e, na segunda etapa, houve adesão da bolsista Camila S. Andrade (LIMA-DUARTE; GAIA; TORRES FILHO, 2017).

como válidas no Plano Individual de Trabalho (PIT), documento obrigatório para os professores do Ifal, desde 2017.1. Mesmo assim, o registro foi feito, sem computar horas. Deste modo, todas as atividades de pesquisa (oficinas) aconteceram em horários extras, assim como as aulas da Especialização que aconteceram aos sábados, em média, a cada 15 dias, o que novamente exigiu gerenciamento do tempo para cumprir as atividades previstas, em tempo não-presencial, incluindo a entrega de um artigo em versão ampliada, após 12 meses, contendo dois produtos educacionais. Em setembro de 2017, por conta dos dados levantados, foi produzido o primeiro artigo desta investigação, cuja apresentação ocorreu no 7º Simpósio Internacional de Linguística, em São Paulo, com texto ainda inédito, intitulado *Reflexões teórico-práticas sobre a narrativa (auto)biográfica*.

2 A IDENTIDADE MULTIFACETADA DO PROFESSOR EBTT E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PERMANENTE²

O atual paradigma ideológico refinou a violência simbólica até o limite em que a maioria das pessoas possa situá-la como aceitável. Os efeitos perversos dos processos globais no âmbito do ensino incluem desde precarização de funções até restrições culturais, como o uso de uma língua padrão, entre os que influenciam redes de pensamentos. Os membros dos denominados centros de pensamento internacional (*Think Tanks*), muitas vezes, difundem a ideologia de supremacia europeia ou estadunidense (de regiões específicas) e isso inclui cientistas que consideram “natural” definir maior *status* a partir da língua padrão. Essa lógica indica uma cultura “mais elevada” aos que publicam em instituições anglo-saxãs. As relações de poder também integram as práticas educacionais, portanto, os que se destacam são observados a partir dos critérios dominantes que definem desigualdades a partir do que se convencionou entender como capital cultural (BOURDIEU, 2015).

No caso das práticas da EBTT, os professores podem tanto utilizar os livros padrões fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) com os alunos da Rede, como acrescentar livros ou artigos disponíveis no acervo físico ou virtual da instituição. Observe-se também que, uma forma possível de refletir criticamente sobre os conteúdos, inclui a produção dos próprios materiais educativos, seja na elaboração coletiva ou individual. Nesse sentido, a meta desta pesquisa-ação foi produzir material para reflexão individual, em oficina para futuros professores de Letras/Português. O produto final teve por meta traduzir as individualidades do sujeito e contribuir com sua formação.

O sujeito contemporâneo vive incertezas e situa-se entre improbabilidades, abismos e surpresas, pois “nas escalas local e global, a subjetividade foi virada de ponta a cabeça” conforme registrou Birman (2012, p. 7). Nesse sentido, o professor contemporâneo depara-se com suas próprias (in)certezas e com as (in)certezas dos seus alunos, de modo que as

² Foi uma opção teórica deste estudo manter a análise de todos os dados de forma coesa, sem isolar dados da ação docente em relação às ações discentes, já que, na prática, é assim que isso ocorre.

tradicionais teorias com as quais foi educado já não se adequam integralmente às práticas que vivencia em sala de aula.

Na Educação Profissional, esse “cálculo do improvável” multiplica-se por valores incertos que se refletem nas angústias dos jovens quanto à futura profissão que exercerão, capturáveis nas entradas e saídas em cursos diversos, o que se apura nos imprecisos índices de evasão. No caso específico da EBTT, as novas gerações de alunos indicam a necessidade de um professor que se assume como trabalhador e que tenha formação intelectual, condição primordial para pensar de forma anti-hegemônica e contribuir na formação crítica dos trabalhadores (MOURA, 2014).

A formação do professor não está somente no seu curso de formação e nos cursos posteriores, mas inclui sua própria história de vida. Essa particularidade da prática educativa, e que também envolve a própria formação docente, termina por resultar em contradições (inerentes ao próprio processo psíquico de cada um), pois pode anunciar, por vezes, “um professor inovador” e, em outras situações, “um professor autoritário” ou tradicional, já que múltiplas vozes são constitutivas do *ethos* profissional (ECKERT-HOFF, 2015)³.

Quando a professora coautora deste artigo escreveu o texto reflexivo acerca da carreira para ascender à classe de professor titular do Ifal, em 2016, indicou o seguinte título: *Memorial de uma professora aprendiz permanente: Processos formativos múltiplos*. Naquele momento, já iniciava um processo que se mantém até o presente, pertinente aos questionamentos sobre a própria prática. Na epígrafe, indicou pistas sobre as dificuldades enfrentadas ao longo da carreira e que permitiram ressignificar, em muitas etapas, a formação como jornalista:

Seguramente, a ideia de identidade foi dilacerada por uma contradição interna. Onde quer que aparecesse, sugeria um tipo de distinção que tendia a ser abafado no curso da sua afirmação — e apontava para uma igualdade que só podia ser construída compartilhando diferenças (BAUMAN, 2009, p. 43).

O desafio imposto ao professor da contemporaneidade é saber “mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente, [...], mas ir além [...] formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide do capital [...]” (MOURA, 2014, p. 35). Isso significa não perder de vista o compromisso ético, estético e teórico na prática da sala de aula.

³ Em função dos limites deste estudo, autores relevantes como Maurice Tardif, não foram contemplados nesta discussão; no entanto, destacamos a importância das suas reflexões acerca dos *saberes profissionais dos professores*, sobretudo, aquele voltado aos saberes experienciais, como é o caso dos professores que atuam na EBTT, em componentes de base epistemológica técnica, que se valem desse tipo de saber para pautar a sua prática docente.

3 METODOLOGIA

A proposta para este artigo foi considerar a relevância da escrita de si no processo de formação de futuros professores que atuarão na área de Letras- Língua Portuguesa. A primeira providência, portanto, paralela às primeiras aulas do Curso de Especialização, foi produzir o levantamento bibliográfico e iniciar uma reflexão crítica sobre o assunto. Ainda que esse tipo de estudo privilegie o aspecto empírico, não abandona os quadros de referência teórica (THIOLLENT, 2017).

O estudo das escritas do eu ou (auto)biografias envolve todos os textos nos quais o sujeito toma a si próprio como objeto sem, necessariamente, adotar formato linear e do começo ao fim. Na definição enciclopédica, trata-se da história de uma pessoa contada por ela mesma (JOSEF, 1998). O quadro teórico atual centraliza este tipo de narrativa no âmbito educacional (o sujeito se apropria do seu processo de formação ao se tornar autor de sua história).

Pode-se definir o (bio)gráfico como escrita de si, escrita de vida, emancipação da pessoa e reinvenção de si, noções diretamente relacionadas com aprendizagem. A principal característica desta narrativa é sua variação constante: texto híbrido, sem forma ou estilo fixos. A inexistência de obrigatoriedade acerca da forma do gênero, possibilita múltiplas formas de criação, a partir do grupo com o qual se atua, bem como possibilita ações educativas, com esse princípio norteador, da infância à vida adulta.

Na América Hispânica, há uma tradição quanto às narrativas de si com relatos dos que sofreram ações dos colonizadores e que usam a escrita como armas contra a dor e a solidão. A reflexão (bio)gráfica possibilita a quem escreve entender o percurso da aprendizagem; assim, o sujeito biográfico é um educador de si mesmo, já que sabe observar o que e como aprende e, dessa forma, decide o que fazer com seu aprendizado (DELORY-MOMBERGER, 2008). Outro objetivo deste estudo foi informar futuros professores da área de linguagens acerca do potencial da narrativa de si nas práticas de ensino, a partir, inclusive, de textos (auto)biográficos da coautora do presente estudo.

Nesse sentido, a produção inicial da pesquisa incluiu os seguintes procedimentos: (auto) biografia, narrativa e memória, pois a ênfase do estudo, na etapa de mapeamentos metodológicos da primeira oficina, enfatizou essas categorias. No final da oficina, os alunos fizeram um registro fotográfico, quando exibiram as capas dos seus livros memoriais, compartilhado em redes sociais. Posteriormente, assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual autorizaram uso de suas imagens em futuros artigos científicos. Do grupo de nove alunos, apenas dois, Aluna1-LL e Aluno1-LL (LL aqui significa Licenciatura em Letras) cederam cópias dos seus cadernos para estudo, por terem grande valor intimista. Por conta dos limites de espaço deste presente estudo, os materiais são apresentados de forma restrita.

A oficina aconteceu em dois encontros com três horas de duração, cada um. No primeiro dia, os alunos foram apresentados à base teórica e foram informados sobre as motivações para organizar a oficina, considerando as

próprias memórias das aulas de Língua Portuguesa da professora, em meados dos anos 1970. Além disso, outros saberes práticos aprendidos fora da escola, como o crochê, possibilitaram à professora construir, artesanalmente, a espiral dos cadernos (Ilustração 1).

Ilustração 1: Execução dos cadernos artesanais



Fonte: Acervo da pesquisa, 2017.

O processo de reflexão sobre a oficina exigiu pensar sobre o próprio material a ser usado. Um dos critérios definidos foi produzir os cadernos a partir de itens disponíveis em casa, sem custos adicionais. A metodologia utilizada para uso deste Produto Educacional foi assim estruturada: 1. Elaborar uma base teórica; 2. Informar previamente, por e-mail, aos participantes sobre links de textos e vídeos e importância de levarem cópias de fotos pessoais, após solicitar listagem à Comissão do Evento; 3. Detalhar a oficina com sequência didática, que ocorreu nos dias 23 e 25 de maio de 2017, no turno vespertino, das 16h às 18 h, no *Campus Maceió – Ifal*.

No primeiro dia de encontro, após apresentar a base teórica e a origem das pesquisas nesse campo, os alunos foram convidados a elaborar as capas dos cadernos e iniciar a reflexão sobre as suas biografias. Foram usadas folhas no tamanho A-4 em gramatura mais fina para a parte interna e em gramatura mais grossa para a capa, dobradas ao meio. A tradicional espiral de plástico foi substituído por linhas de crochê no ponto corrente, pois traduziam os elos das memórias e os afetos que envolvem narrativas. Para perfurar o caderno, os produtos foram levados a uma gráfica, o que possibilitou a ordenação das folhas, totalizando um caderno com 40 páginas e capa. Por serem artesanais, o tamanho foi aproximado ao formato 140mm X 202mm.

A execução dos pontos nas linhas de crochê para amarração dos cadernos (Ilustração 2) foi realizada em vários fins de semana, no horário de lazer da professora, pois a proposta era garantir não somente originalidade, mas também indicar a relevância da memória como parte da narrativa em seu discurso material. Além disso, se inscreveram 29 alunos, o que implicou realizar a quantidade necessária para cada aluno.

Nos dias previstos, apenas 9 alunos compareceram. Assim, os 20 cadernos excedentes foram doados a outros professores que usam diário de bordo, inclusive no Evento em São Paulo, quando foi apresentada a primeira etapa de reflexão teórica resultante do estudo. Nem todos os alunos justificaram a falta, mas alguns alegaram que as fortes chuvas que caíram na cidade impediram sua ida ao *Campus Maceió- Ifal*. Além de alunos do Curso de Licenciatura em Letras/Português do Ifal, compareceram duas alunos dos

Cursos da modalidade EAD da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e da Unopar/Maceió. Para Delory-Momberger (1998, p. 16), “o sujeito se apropria do seu processo de formação ao se tornar autor de sua história”. Nesse sentido, a espiral artesanal do caderno visou traduzir essa ideia.

A metodologia do produto educacional Oficina para Caderno de Narrativa (auto)biográfica incluiu as seguintes recomendações:

1. **Defina título e roteiro:** Produza uma reportagem em formato de livro sobre a sua vida, nesta oficina. Escolha um título, ilustre com uma foto e siga a linha norteadora para análise dos fatos a partir das perguntas: *o que, quem, quando, como, onde, por que aconteceu?...*
2. **Faça sua linha do tempo:** Comece a escrever sua autobiografia pesquisando sua própria vida. Criar uma linha do tempo da sua vida é uma boa maneira de se certificar que incluiu todas as datas e eventos mais importantes, e estrutura a história/narrativa.
3. **Reflexões:** Escreva tudo que lembrar. Sua autobiografia não precisa começar com seu nascimento. Você pode incluir sua história familiar também. Anote informações sobre sua linhagem, a vida dos seus avós, dos seus pais etc. Ter informação sobre sua história familiar vai ajudar os leitores a entenderem como você se tornou a pessoa que é.
4. **Passado é para se lembrar:** Anote informações sobre sua infância. Qual a sua lembrança mais antiga? Como eram seus pais? Você tem irmãos? Sua criação foi tradicional ou não convencional? O que aconteceu na adolescência? O que te levou a tomar as decisões que tomou?
5. **Eventos importantes:** Escreva sobre sua carreira, seus relacionamentos, filhos etc. Como foi o ingresso na faculdade? Escreva sobre esses anos.
6. **Personagens:** Todas as boas histórias têm personagens interessantes que ajudam no enredo. Quem são os personagens da sua vida? Quem merece um papel na sua autobiografia? Professores, familiares, amigos, colegas... Decida se alguém foi um exemplo (ou o contrário) para incluí-lo na sua história. Ex-namorados ou namoradas também podem garantir histórias interessantes. Você teve desafetos? Conte no seu livro! Sem conflitos, toda história será entediante. Outros personagens não convencionais como animais, celebridades que nunca conheceu e até ambientes, como uma casa ou cidade, são interesse em uma autobiografia.
7. **Mapa da sua vida:** Dramas e conflitos internos; maioridade; crises existenciais; paixões; vícios...
8. **Formato:** Escreva em 1ª pessoa, use prosa objetiva e com léxico próximo do seu cotidiano, mas, sobretudo, seja você mesmo/a (intenso? engraçado? dramático?)...
9. **Seja verdadeiro:** Como sua história se relaciona com a história (da sua família, da sua cidade, do seu estado, do seu país, do mundo...)?

Fraquezas e erros sustentam boas argumentações... Não tema ideias, inquietações nem opiniões. Lembre-se de que alguns eventos culturais, locais e globais, eles rendem resenhas...

Os alunos levaram seus cadernos para casa e se comprometeram a realizar escritas e trazer no segundo e último dia da oficina que teve as seguintes atividades: continuidade das escritas e contação das histórias. Na oficina, a professora atuou como agente de letramento ao recuperar as memórias e lembrar não somente das aulas que recebeu sobre a arte de crocheter, mas também das professoras de Língua Portuguesa, em formação inicial, que ensinaram como utilizar os saberes e a se posicionar de forma autônoma, criativa e crítica.

O agente de letramento, conforme registram Lima; Santos; Souto Maior (2014), tem comprometimento nas ações, assim não somente orienta, mas realiza com as pessoas com as quais atua e recupera sua própria história. Foi nessa perspectiva que o texto pessoal lido antes de os alunos apresentarem, voluntariamente, as suas histórias, foi escrito no mesmo momento em que os alunos finalizavam a redação das suas memórias. O objetivo foi, a partir do próprio relato, motivar a contação de histórias.

Ao mesmo tempo em que ativou memórias, a professora também lembrou da técnica jornalística, atividade que desempenhou durante uma década, antes de ser professora e da qual guarda a disciplina para a escrita célere e organizada. A professora e coautora deste artigo contou, naquele momento, a relevância da professora Marlene Marques de Freitas (aposentada do Ifal) em sua vida de estudante, pois exigia, semanalmente, a leitura de uma notícia de jornal, extraindo todos os seus ingredientes principais (*quem, o que, quando, como, onde, por quê*). O texto lido foi o seguinte:

A escrita de si no processo pedagógico requer paciência e tempo, ingredientes que parecem não combinar com os rigores de tempo acadêmico e a rigidez dos cronogramas: dias, semanas, semestres... O tempo voa, literalmente. O ato de escrever por si só é libertador... Nos livra do rigor da língua, por mais que nos esforcemos em borrões infinitos. Escrever é como viver; escrever é admitir erros, equívocos, deslizos. Trabalhar com essa escrita [do eu] requer atenção com o outro e consigo próprio. Reconhecer-se é território para todos os que desejam ampliar fronteiras. Isso inclui lidar com as próprias emoções e com as emoções dos outros. [...]. Como usar essa narrativa tão plena no cotidiano da sala de aula? Esse é o desafio que podemos enfrentar, ainda que nos exija maior tempo para reflexão e execução dos materiais, por parte do professor e também dos alunos (GAIA, registro de diário de bordo, 2017).

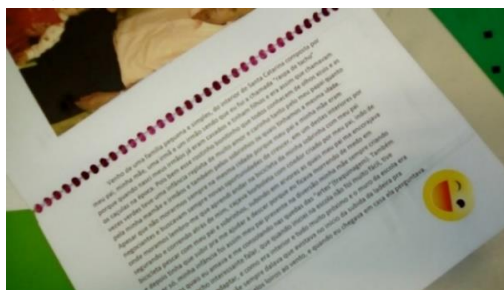
Após a leitura desse registro, os alunos, excetuando o que solicitou fazer breve relato da experiência da oficina em sua vida, contaram na roda de conversa os registros mais relevantes em suas vidas, o que causou emoção, silêncio e respeito. No final do dia, a professora recebeu, por celular, a seguinte mensagem da Aluna1-LL: “*Q lindo professora. Eu amei e agradeço muito. Foi uma oficina pra vida*”.

Os diálogos desenvolvidos na roda de conversa, no segundo dia, foram reveladores do compromisso e da responsabilidade que assumiram com a própria produção, ainda que alguns tenham solicitado falar sobre seus produtos de forma restrita. O processo de elaboração foi possível a partir de práticas anteriores que a professora desenvolveu com a colega Profa.Dra. Flávia Karolyna Lima-Duarte, com quem compartilhou coorientação de pesquisas com produções de oficinas para Pessoas Privadas de Liberdade. Estas atividades foram sistematizadas em artigos como *Eu e meus eus*, sobre escrita intimista, uma das motivações para o presente estudo (LIMA-DUARTE; GAIA; TORRES FILHO, 2017).

O esforço dos estudantes se revelou no segundo encontro, quando trouxeram suas narrativas impressas coladas no caderno ou escritas manualmente, acrescidas de fotografias pessoais e registros relevantes sobre o impacto daquelas memórias em suas vidas.

Os resultados superaram as expectativas porque os estudantes tiveram um prazo de apenas uma noite para refletir e escrever, considerando que participaram das palestras previstas no evento das 18h às 22h, e alguns inclusive atuaram na organização. O cotidiano da escola se constrói a partir de redes cognitivas, as quais integram o currículo em suas múltiplas disciplinas ou atividades adicionais, como oficinas e visitas técnicas, e permitem construir conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem, tal como ocorreu nessa experiência educativa. Verificou-se detalhamento preciso dos aspectos mais relevantes das suas vidas, o que possibilitou trocas afetivas e efetivas (Ilustração 2).

Ilustração 2: Produção no segundo dia, digitada.



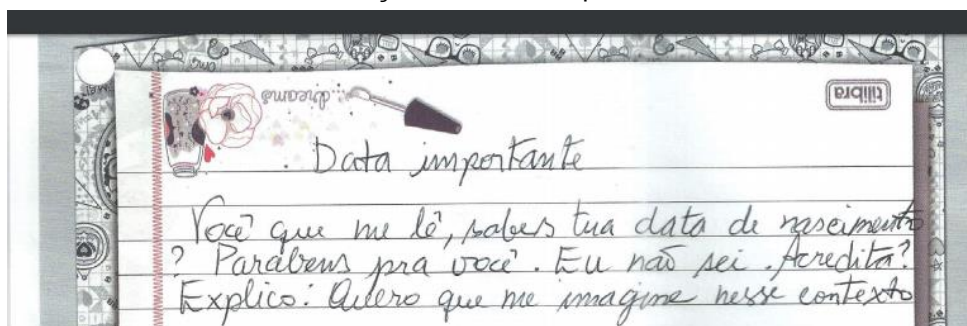
Fonte: Acervo da Aluna1-LL, 2017, autorizado por TCLE.

O currículo real, capaz de articular a cognição, inclui: prática do dia a dia, teoria, cultura e trabalho educativo, o que ultrapassa as determinações legais, portarias e currículo oficial (posicionado verticalmente) nas relações de poder existentes no ambiente escolar (MORAES, 2010). A experiência narrativa da história de vida é saudosista, como indicou a Aluna1-LL (Ilustração 2), em suas conclusões, as quais foram complementadas no último dia da oficina, mudando da forma impressa e colada na página para texto manuscrito.

Esse registro espontâneo, a forma como os alunos responderam e a cessão de dois diários, na íntegra, para análise, foram significativos do ponto de vista de resultados qualitativos. No momento em que estavam autorizados a contar (ou não) suas narrativas, a Aluna1-LL disse que estava feliz, mas muito emocionada e pediu ao Aluno1-LL que fizesse a leitura. A aluna chorou durante

toda a narrativa. A leitura do Aluno2-LL foi feita por ele mesmo e também emocionou o grupo quando revelou que desconhecia a data de nascimento, pois foi adotado nos padrões antigos. Na sua narrativa fez revelações (Ilustração 3):

Ilustração 3: Parabéns pra você.



Fonte: Acervo do Aluno 1, 2017, autorizado por TCLE.

Ao longo do texto, a impossibilidade de ter pleno domínio sobre hora, dia e ano em que nasceu reaparece ao registrar que esse conhecimento foi possível a partir do laudo odontológico e ao se comparar com crianças da mesma idade. Todas as narrativas assumiram particularidades próprias quanto a estilo e organização o que favoreceu a criatividade e autonomia de pensamento, metas da oficina.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva teórica com base no materialismo histórico, com destaque sobretudo à análise de Moura (2014, p. 28), permite pensar os diferentes aspectos da formação humana (intelectual, física e tecnológica), bem como as condições de produção dos estudantes, já que o aluno que só estuda tem um tempo de reflexão diferenciado em relação aos que estudam e trabalham. Essa perspectiva dialoga com as teorias sociais, cuja ênfase nos estudos destaca as desigualdades socioculturais e a necessidade de uma formação que contribua para refletir acerca de problemas como elitização e segregação, o que pode ser pensado, sobretudo, a partir de autores como Estevão (2013) e Bourdieu (2015).

Nesse sentido, conclui-se que, longe de haver respostas, são diversos os desafios a serem enfrentados pelos que atuam na Educação Profissional, mais especificamente na EBTT. A elaboração de materiais com os estudantes pode possibilitar aprendizagem significativa e favorecer a reflexão crítica dos alunos sobre a sua atuação, as complexidades do trabalho e as múltiplas ideologias que circulam em diversas práticas e ações cotidianas. Ainda que o produto tenha sido com licenciandos, seu uso é possível em diferentes níveis de ensino, desde que haja coerência com os conhecimentos necessários aos alunos.

Ao apresentar a proposta de Produto Educacional para avaliação, após detalhamento de todas as atividades desenvolvidas, com base nos

conhecimentos pedagógicos adquiridos ao longo da Especialização, defendemos que um professor, desde que no exercício da sua função, precisa assumir-se como aprendiz permanente — uma das maneiras de garantir sentido aos conhecimentos que disponibiliza aos estudantes.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: _____. **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-28.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

ECKERT-HOOF, B. M. O discurso do sujeito-professor em formação: (des)construindo subjetividades. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v.35, nº 95, p. 91-106, jan.-abr.2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00091.pdf>>. Acesso em 10.jul.2018.

ESTÊVÃO, A. M.G. **A teleescola modelo de ensino e práticas pedagógicas: Contributos para o ensino do estudo a distância em Portugal (1964-1994)**. Mestrado em Didática da História. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Letras, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17772/1/ulfl176633_tm.pdf>. Acesso em: 28.abr.2018.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GAIA, R. V. **Memorial de uma professora aprendiz permanente: Processos formativos múltiplos**. Maceió: Ifal, 2016. [Texto inédito].

GAIA, R. V. **Educomunicação & Mídias**. Maceió: Edufal, 2001.

IFAL. Resolução nº 26/2016 do Conselho Superior do IFAL. Disponível em: <<http://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-aprova-regulamentacao-da-carga-horaria-dos-docentes/res-no-26-cs-2016-aprova-a-regulamentacao-da-carga-horaria-docente-no-ambito-do-ifal.pdf/@@download/file/Res%20N%C2%BA%2026-CS-2016-Aprova%20a%20Regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20da%20Carga%20Hor>>

C3%A1ria%20Docente%20no%20%C3%A2mbito%20do%20IFAL.pdf>. Acesso em: 16.jul.2017.

LIMA, A. C. S. de; SANTOS, L. de F.; SOUTO MAIOR, R. de C. refletindo sobre letramento e responsividade na formação docente. In: **Bakhtiniana**. São Paulo, 9 (2): 111-130, Ago./Dez. 2014.

LIMA-DUARTE, F. K; GAIA, R.; TORRES FILHO, J. G. Eu e meus eus: leitura e escrita de diário em uma Unidade de Internação Feminina. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 170-185, dez. 2017. ISSN 2317-2347. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/859>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. In: **Polis**, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, Nº 25, 2010, p. 289-311 Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art17.pdf>>. Acesso em: 26.fev.2018.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D.L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63. Out.-dez. 2015. p. 1057-1080. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 20.jul.2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2017.