

A ESCRITA NARRATIVA: CONSTRUINDO NOVOS SENTIDOS PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Anniele Sarah Ferreira de Freitas

anniesfreitas@gmail.com¹

Thiara Vichiato Breda

thiarav@gmail.com²

Resumo

Neste trabalho são apresentadas algumas reflexões sobre a produção de narrativas durante as disciplinas de Estágios Supervisionados com alunos da Licenciatura de Geografia em duas universidades federais. Nossa opção teórico-metodológica insere-se numa perspectiva que possibilita uma relação não só entre os saberes didáticos e os saberes científicos, mas também as relações humanas dos sujeitos envolvidos. Para evidenciar tais questões, apresentamos alguns trechos das narrativas, em que é possível identificar indícios do desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/narradores. Nesse sentido, o exercício da escrita narrativa se tornou um momento de sistematização e reflexão dos registros do estágio, que favoreceu não só a descrição/explicação de um acontecimento, mas a sua teorização do vivido, instigando um movimento de interrogar a formação/trabalho docente a partir das experiências vividas nas escolas.

Palavras-chave: Formação de professores; Prática educativa; Ensino de Geografia;

Introdução

O presente trabalho é uma reflexão sobre uma prática educativa envolvendo produções de narrativas realizada no âmbito do estágio supervisionado com alunos de dois cursos de licenciatura em Geografia, um na Universidade Federal Fluminense (UFF), *campus* Campos dos Goytacazes, e outro na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), *campus* Juiz de Fora, ao longo de três semestres, entre os anos de 2017 e 2018. Os estágios tradicionalmente seguem as recomendações curriculares enquanto um *espaçotempo* de formação de professores, onde os licenciandos podem praticar suas primeiras intervenções em sala de aula na educação básica,

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas. Foi professora substituta na Universidade Federal Fluminense entre 2016 e 2018.

² Professora substituta na Universidade Federal de Juiz de Fora.



no entanto, acrescentamos como metodologia de *ensinoaprendizagem* o uso de narrativas para fio condutor do processo de ação e reflexão de docentes em formação.

O estágio supervisionado é um dos componentes curriculares obrigatórios aos cursos de licenciatura. Santos (2018) constrói uma importante argumentação acerca do estágio na formação de professores de Geografia. Para a autora, tal componente curricular é caracterizado, tradicionalmente, como uma disciplina empirizadora dos conhecimentos pedagógicos, fortalecendo práticas discursivas hegemônicas em torno do conhecimento acadêmico. Este debate permanece em diversas pesquisas que se debruçam na problematização do estágio supervisionado,

[...] em virtude dos diversos problemas apresentados na educação básica e das fragilidades nos currículos dos cursos de formação de professores, seja pela dicotomia teoria/prática, bacharelado/licenciatura, ou pela hegemonia discursiva que prioriza os conhecimentos específicos em detrimento dos pedagógicos e escolares (SANTOS, p. 207, 2018).

A autora compreende – e defende, então, – esse *espaçotempo* como um campo de disputa discursiva sobre o conhecimento hegemônico necessário à formação do professor. Uma disputa que envolve a construção de conhecimentos acadêmicos, escolares e *práxis* docente. Pimenta e Lima (2004, p.45) definiram o estágio supervisionado como um componente teórico e não prático, uma vez que sua “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade” são atividades instrumentalizadoras da *práxis* docente. *Práxis* composta por discursos sociais, ações e palavras, que compõem o arcabouço da formação profissional.

Neste contexto, cientes da incompletude de nossos questionamentos, estudos e pesquisas sobre a formação inicial de professores de Geografia, nossa formação continuada é tensionada e atravessada pela proposta metodológica pensada para valorizar o processo de aprendizagem da reflexão educativa: as narrativas.

O gênero narrativo na formação de professores

O gênero narrativo é decorrente das histórias orais que por tradição demarcam o tipo primário de discurso, colocando o autor em primeira pessoa e sujeito de seu discurso. Seu registro em escrita avança como segundo tipo discurso, uma vez que a língua escrita expressa

marcas sociais, culturais e geohistóricas que não eram alcançadas apenas pela oralidade. Ao pensarmos narrativamente, colocamos nossas experiências como fio condutor da organização e expressão do raciocínio.

A experiência é um conceito estruturante do gênero narrativo. Tomada como centro da aprendizagem por John Dewey (1971), a experiência era capaz de possibilitar o acúmulo de aprendizagem dentro de propostas de investigação num processo contínuo para a formação da vida adulta, e sua natureza estava diretamente atrelada às trocas sociais de um coletivo ou contexto, não se limitando a um individual. Jorge Larrosa (2002) avança sobre esta concepção de acúmulos de aprendizagem, e discute que toda experiência é o produto de um saber – o saber da experiência.

O saber da experiência é a antítese da informação e da opinião, para o autor estes não produzem experiências, pelo contrário, empobrecem o sujeito que cada vez mais esvazia-se de experiências. A experiência é tudo aquilo que nos toca, nos atravessa, nos transforma. Tudo aquilo que causa parar para refletir, parar para ouvir, exige a necessidade de não estar em movimento o tempo todo, como a sociedade nos impõe. Estamos sempre em movimento, sempre estimulados a estar completos e se não estamos entregando cem *por cento* de nossa força de trabalho e subjetividades, falhamos enquanto sujeito moderno (DARDOT e LAVAL, 2016). Por isso, Larrosa pontua o sujeito da experiência como aquele que produz os saberes da experiência.

O sujeito da experiência, é este sujeito exposto, disposto a parar. Interpelado, inacabado, padecente, submetido, está aberto a própria transformação. Em trabalho anterior, quando ainda refletíamos sobre formas de inserir o discurso narrativo na formação de professores, afirmamos que

O sujeito da experiência se mantém atento, definindo-se por sua receptividade, disponibilidade, abertura, por sua capacidade de se transformar através da experiência que nele provoca a produção de um saber. **Este saber, que é singular, contingente, subjetivo e pessoal é o saber da experiência** (FREITAS, 2018, p. 237).

Ao mesmo tempo que as experiências transformam o sujeito, elas só acontecem porque as relações sociais a atravessam e constroem coletivamente seus sentidos. Este compartilhamento é feito de forma oral, e narrado por alguém em um espaço e tempo definidos.



Captamos experiências docentes através da socialização simplificada do cotidiano escolar, percebendo que a sala de aula e/ou a sala dos professores é um território de produção do conhecimento do professor. Suas expectativas, demandas, valores e exigências são expressos coletivamente e individualmente, indo além da reprodução mimética do conteúdo escolar, são produções do conhecimento pedagógico do professor.

Giroux (1997, p.145) defende que a formação de professores valorize atividades que estejam atentas “[...] às histórias, aos sonhos, às linguagens e as experiências dos diferentes grupos culturais, para compreender as diferentes leituras, respostas e comportamentos que os alunos exibem, por exemplo, ao analisar um texto apresentado em aula.” Tais atividades são importantes como práticas de estágio. Estar atento, e sobretudo, permitir-se ser atravessado por um cotidiano tão distante e ao mesmo tempo tão próximo de suas trajetórias pessoais, permite que o ato de narrar contribua como uma forte metodologia de coleta de informações sobre “[...] aspectos relacionados às características dos alunos, às de seu processo de aprendizagem em relação a algum âmbito, às do contexto etc. [...]” (IMBERNON, 2011, p. 65).

Nesse contexto, a metodologia narrativa expressa a organização da atividade mental, modelando e orientando a linguagem (BAKTIN, 2003), e não o contrário. O narrador se coloca como sujeito daquele cotidiano, como participante, sem neutralidades, seus atos responsivos, seus conflitos. É preciso destacar que o ato de narrar e a reflexão sobre a prática não é algo espontâneo, exige uma intencionalidade provocativa por um exterior constitutivo às ações narradas, “procurar narra fatos do cotidiano escolar, conduzidas pelo propósito de deslocar/mexer com o cânone da divisão do trabalho pedagógico na escola entre os que pensam e os que fazem; os que elaboram e os que executam (...)” (GERALDI, 2014, p.7-8), gera incômodos, debates e aprendizagens.

As narrativas, dessa forma, revelam conteúdos formativos dos docentes em sala de aula – *quem é este professor? Onde mais ele trabalha? De onde ele vem? Quais são suas turmas?* – para além dos julgamentos sobre metodologias de ensino e avaliação. Revelam também que Escola está por detrás do contexto de estágio, qual sua relação com o bairro, com a cidade, quem são os alunos, para onde vão e de onde vem... Ao mesmo tempo que “vai se descobrindo professor ao narrar a própria história, descobrindo e abrindo caminhos pela Educação enquanto estuda, pesquisa e trabalha.” (PRADO, 1992, p.2 *apud* SERODIO; PRADO, 2015, p. 104)

Caminhos metodológicos

Para muitos dos alunos, este é o primeiro contato com a escola durante a graduação – um quadro muito comum aos cursos de licenciatura. Esta inserção tem como objetivo em tornar a observação do cotidiano escolar em prática metodológica de aproximação e reconhecimento do dia a dia do/no ambiente escolar. Da sala de aula à secretaria, combinado com o vai-e-vem entre os horários e portas da escola, os alunos têm a possibilidade de conhecer esse *espaçotempo* a partir de um novo olhar construído em sua formação. Assim, a observação é ressignificada enquanto metodologia de aprendizagem na formação de professores.

As disciplinas de estágio supervisionado na UFF são divididas em três períodos de modo que, a carga horária a ser cumprida pelos alunos na escola é distribuída de acordo com as ementas organizadas e preparadas de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso³.

O primeiro estágio (I) com 100h de carga horária é voltado para a inserção do licenciado no cotidiano escolar. Nos demais estágios (II e III) possuem carga horária de 150h cada. Nestes estágios os alunos tem como objetivo elaborar aulas e projetos de pesquisa com o professor supervisor previamente escolhido no período de observação. A concepção da construção da aula e de projetos que envolvam a aprendizagem dos alunos e dos estagiários é uma preocupação que atravessa não só as disciplinas de estágio, mas também, as disciplinas de prática de ensino⁴ que acontecem quase que concomitante ao período de estágio.

Com relação a avaliação dos últimos períodos de estágio (II e III), fica a cargo das atividades realizadas (as regências) com os supervisores nas aulas de Geografia e do acompanhamento com os professores da disciplina de estágio, ambos registrados em relatório resultando na nota final de cada disciplina. No entanto, a dificuldade em avaliar a observação realizada pelos alunos no primeiro estágio, principalmente através dos relatórios não foi uma

³ A carga horária dos estágios, bem como dos demais componentes curriculares do curso, seguem as resoluções CNE/CP nº 1/2002; CNE nº 2/2002 e Resolução CNE nº 2/2015.

⁴ Pesquisa e prática educativa I, III e III.



garantia que a metodologia da disciplina ocorria de forma adequada. Assim, optamos pela construção de narrativas como parte do escopo do relatório semestral.

Já na UFJF o estágio supervisionado está alocado dentro do ‘Eixo estágio supervisionado,’ que reúne as disciplinas que têm como objetivo levar o futuro professor a conviver, nos ambientes e com as atividades de sua profissão. O referido eixo é ofertado em diferentes períodos consecutivos e dividido nas disciplinas Estágio Supervisionado no ensino de Geografia I e II (disciplina prática com carga horária de 140 horas) e Reflexões sobre a Atuação no espaço escolar I e II- Ensino de Geografia (disciplina teórica com carga horária de 60 horas). A disciplina Reflexões sobre a Atuação no espaço escolar é componente do Estágio Supervisionado, coordenando as ações desenvolvidas no estágio na articulação entre a perspectiva teórica e prática, entre o campo da formação e do trabalho docente permeados pela dimensão investigativa.

Apesar dessas particularidades na organização entre as universidades, a proposta para o relatório de estágio seguiu a mesma estrutura: a) conhecendo a escola; b) o cotidiano escolar; c) a escola enquanto espaço-geográfico⁵:

- a) **Conhecendo a escola:** este item atende a ementa oficial das disciplinas que propõe conhecer a estrutura física, profissional e burocrática da escola, onde os licenciandos descrevem tal estrutura a partir de dados oficiais encontrados nas Secretarias de Educação, entrevistas com coordenadores e direção, visitas e convívio nas salas de leitura e/ou bibliotecas, refeitórios, sala dos professores, secretaria, pátio, conversas informais com professores, alunos e demais funcionários.
- b) **O cotidiano escolar:** neste item os licenciandos organizam e dispõem das narrativas que elaboraram ao longo do semestre por ordem cronológica. O total de narrativas variam entre o tempo mínimo e máximo da carga horária de estágio em razão da quantidade de semanas que compreendem a carga horária. Este número passava por um debate com cada turma até chegarmos a um consenso sobre a quantidade final.
- c) **A escola enquanto espaço geográfico:** uma vez que a carga horária do estágio era cumprida, foi organizado um seminário interno para que os alunos pudessem apresentar

⁵ Em razão do caráter sintético do texto tratamos especificamente aqui as narrativas docentes para apresentar mais detalhes desse processo.

sua escola aos demais colegas, e discuti-las enquanto um espaço geográfico. Devido ao grande número de alunos e escolas dispersas, as possibilidades de estrutura eram diversas e ao mesmo tempo semelhantes. Ao longo das disciplinas também houveram aulas em que trabalhamos teoricamente⁶ o tema *A escola enquanto espaço geográfico*, aproximando o conhecimento geográfico das questões pedagógicas e socioculturais. Este seminário mostrou-se muito importante e necessário do ponto de vista da organização e reflexão do conhecimento construído ao longo do estágio e da valorização da observação enquanto metodologia de aprendizagem.

Ao final do relatório, a conclusão era em formato livre para que os alunos pudessem avaliar a disciplina, sua organização e o estágio como um todo. Dentre os anexos e apêndices estavam as fichas de horas assinadas pelos supervisores, a avaliação do supervisor, fotos, imagens e textos que os próprios alunos registravam e acresciam como lhe convinham.

Produção das narrativas dos futuros professores e professoras⁷

Por se tratar de uma metodologia nova, que rompia radicalmente com a escrita acadêmica tradicional, aperfeiçoada ao longo dos anos anteriores⁸, foi sugerido como prática que a entrega das narrativas seria de uma por semana, no entanto, aqueles que quisessem acrescentar mais narrativas, estavam livres para fazê-las e incluir no relatório. As narrativas eram entregues virtualmente, lidas e comentadas pelas professoras e devolvidas em seguida. De acordo com os “temas” narrados, era possível levar problematizações para a aula e debatê-las como conteúdo da disciplina, como por exemplo: a evasão escolar, a indisciplina (tema constante dentre os estagiários), avaliações, dentre outros.

Na sequência, apresentamos alguns trechos dessas narrativas produzidas pelos alunos em diferentes momentos do estágio: uma que relata o primeiro contato na escola (Primeiras impressões do estágio), outra com a temática da aula de regência (Estar + agir na escola), e ainda uma redigida nos últimos momentos do estágio:

⁶ Os textos utilizados para o debate em sala de aula foram de Marques (2013) e Panutto e Straforini (2014).

⁷ A pedido dos discentes, os nomes dos autores das narrativas foram omitidos.

⁸ Nas duas universidades o estágio supervisionado tem início no quarto ano de graduação.



I- Primeiras impressões do estágio

(...) Por uma questão de afinidade de horários esse período eu não poderia acompanhar as aulas da professora com quem já havia trabalhado, me dirigi então a outro professor para saber se seria aceito como seu estagiário. Fui aceito, mas logo de cara reparei que o professor adotava uma postura totalmente diferente dos outros professores com quem já havia tido contato. Suas orientações foram claras, eu deveria entrar juntamente com ele em sala às 07:10 sem atrasos ou deveria voltar para casa. Eu deveria entrar e esperar ao lado da porta para ser apresentado e logo após me sentar. Segundo orientações do próprio professor eu não deveria interagir nem esboçar qualquer reação aos alunos, estava totalmente proibida a minha comunicação com eles. Acertamos os detalhes e me despedi aflito, sabia que teria diversos desafios pela frente.

(...) A minha apresentação para as turmas foi tranquila as salas estavam todas organizadas em fileiras como sempre, as carteiras azuis todas muito bem conservadas. Após minha apresentação me sentei no fundo da sala como o professor havia orientado. Reparei os olhares curiosos vindos de todas as direções interpretando minha indumentária e minha estética. Já no primeiro dia os alunos estabeleceram comunicação, aqueles que estavam mais próximos me perguntavam sobre referências de jogos que eles gostavam, perguntavam quantos anos eu tenho, se “isso na sua orelha não dói?” –referência ao alargador que uso na orelha, “por que você pinta a unha?” etc. Sentia que algo estava diferente, eu os respondia com frieza e sentimento de culpa sempre com o mínimo de palavras possível para não atrapalhar a aula e evitar ser pego pelo professor. A minha interação com os alunos não estava fluindo naturalmente como das outras vezes. As orientações iniciais do professor castraram as potências da minha inserção naquele espaço.

O “crime” da comunicação entre estagiário e aluno parece-me inevitável, ambos estão inseridos no ambiente da sala de aula como sujeitos respondendo a estímulos. Relações estão sendo estabelecidas e como temos visto em aula na disciplina de Reflexões no Espaço Escolar II é incontestável o caráter relacional do ambiente escolar. Orientar o aluno-estagiário a não interagir com os alunos está para além de atrapalhar ou não a aula do professor regente, diz respeito a uma perspectiva de ensino e uma perspectiva de estagiário (...).

II - Estar + agir na escola (aulas de regência)

Desde que comecei a cursar as disciplinas da licenciatura, todas as práticas de observação me eram um grande desafio pessoal a ser enfrentado. O principal problema se dá ao entrar na escola e me inserir em sala de aula. Várias questões e dúvidas sobre como agir me veem a cabeça: Qual é o lugar do estagiário entre a relação, já estabelecida, entre professor e estudantes? Qual é a função do estagiário dentro da escola? Quais relações e contatos existem, ou não, entre escola e universidade? Essas são algumas das perguntas que me afligem enquanto estudante/estagiário/formando no Curso de Licenciatura em Geografia.

(...) Falando sobre as minhas aulas de regência obrigatórias do estágio, acredito que apesar dos contratempos, tudo tenha ocorrido conforme esperado.

No Ensino Fundamental, a minha aula de regência foi sobre a Primavera Árabe. Essa aula ocorreu após duas semanas seguidas de outras aulas de estagiários que trataram sobre o conflito entre Israel e Palestina e outro sobre Irã e Iraque. Em seguida, consegui dar a minha aula. Como já estávamos na terceira semana de novembro, os estudantes das três turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental já estavam visivelmente cansados e reclamavam muito comigo sobre o uso excessivo de slides. Dessa forma, a minha grande preocupação foi pensar em como trabalhar esse conteúdo sem a utilização massiva de slides. (...)

III - Espiral de (des) ilusões

(...) O bom de estar na escola é que cada dia é um novo dia, cada dia você tem a possibilidade de se aproximar mais dxs alunxs e repensar sobre sua postura enquanto professora. Minha expectativa para fazer estágio no ensino médio e com determinado professor acabou desgastando toda a imagem que tinha visto com os olhares dxs meus amigxs. Aprendi que as pessoas mudam o tempo todo e que um ano x professorx tal vai se dedicar muito e, no outro, pode ser mais flexível consigo mesmo, menos exigente.

Todos esses momentos de reflexão, da aluna, estagiária, professora, fizeram mais sentido a partir das narrativas. O exercício de ter que pensar no cotidiano escolar, mas olhando sempre o que você mudaria a partir de suas inquietações, só foi possível a partir da narrativa.

(...) E assim encerro mais um período: vida nova; quase professora; aprendi a trabalhar com narrativas e não vejo a hora de ter minhas próprias turmas. Prazer, professora de Geografia!’

Podemos observar nos excertos citados que as narrativas produzidas pelos alunos e alunas apresentam histórias de vida pessoal, inquietações sobre seu lugar no estágio, encantamentos e desencantamentos, concepções pedagógicas, angústias, anseios e expectativas do se “tornar” professor no processo de já “estar sendo” professor. Nesse sentido, o exercício da escrita narrativa enquanto procedimento teórico-metodológico se tornou um momento de sistematização e reflexão dos registros do estágio, o que favoreceu não só a descrição/explicação de um acontecimento, mas a teorização do vivido, instigando um movimento de interrogar a formação/trabalho docente a partir das experiências vividas nas escolas.

O aluno, ao produzir as narrativas sobre as vivências dos estágios, interliga suas aprendizagens ao desenvolvimento dos professores orientadores, em um movimento de extrair lições que são tomadas como referência não só para suas práticas da regência, mas também para a construção de práticas curriculares e pedagógicas do futuro professor em formação. Podemos assim dizer que o processo de escrita teve a potencialidade (trans)formativa DO narrador e PARA o narrador, pois a narrativa não é apenas para o ouvinte, mas para o próprio narrador.

Refletir sobre a prática pedagógica e problematizar a dinâmica escolar gera a co-relação dos saberes escolares (do conteúdo, do currículo, do pedagógico, da experiência) e que potencializam a tomada de consciência da responsabilidade da docência. É neste



enquadramento que se explica e se compreende as linhas reflexivas nas quais os processos pessoais de implicação, envolvimento e desenvolvimento pessoal e profissional se manifestam num processo que, é constituinte da própria identidade.

Essas experiências sinalizaram na mesma direção de outros estudos que utilizaram as narrativas pedagógicas⁹ (PRADO, 2013) e narrativas de experiência (PASSEGGI, 2016) em contextos de formação de professores, que reconhecem e legitimam as narrativas como uma prática de formação de uma outra forma de produzir (auto) conhecimento em Educação.

Algumas considerações

As narrativas produzidas por nossos alunos e alunas de estágio têm se revelado como uma metodologia potente ao permitir ao aluno/narrador relacionar o fato narrado, não na perspectiva da ‘descrição detalhada da realidade’, mas sim da criação de um momento reflexivo que evidencia de um lado a subjetividades do aluno/narrador, e do outro, as sutilezas do cotidiano da escola.

Trabalhar com narrativas, colocou-se para nós professoras formadoras de professores como uma possibilidade que abre brecha para a autonomia e subjetividade de nossos alunos, ampliando a compreensão dos processos de desenvolvimento não só profissional como pessoal. Ao narrar as experiências do estágio, os alunos puderam se colocar em diálogo, tornado os registros um importante meio de ressignificar os diferentes conhecimentos profissionais, constitutivos da ação docente. Com isso, a narrativa se torna não só um exercício de prática de formação, mas produtora de (auto)conhecimento.

Acreditamos que oferecer ao longo do estágio a possibilidade de um relatório composto por narrativas semanais possibilitou aos alunos a elaboração constante de seus relatórios, implicando numa autoavaliação contínua de seus registros e da avaliação continuada por parte dos supervisores da escola e das professoras da disciplina.

⁹ Prado compreende a narrativa pedagógica como “os dizeres e escritos dos professores e profissionais da escola (tais como memoriais, cartas, depoimentos, relatos, diários, relatórios, crônicas pedagógicas, dentre outros) produzidos com o propósito de compartilhar saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e também da pesquisa” (2013, p. 150).

Nesse sentido a escrita das experiências do estágio ao valorizar os saberes da experiência proporcionados pelo estágio supervisionado, buscou superar o modelo da racionalidade técnica, trazendo para a compreensão da formação inicial a existência dos saberes não fixados na unidirecionalidade da teoria para a prática, mas da teoria e da prática como indissociáveis. Enfatizar o saber da prática ou da experiência não significa negar a importância da teoria na produção do conhecimento, o que incorreria a continuar no movimento de polarização entre diferentes tipos de conhecimentos. Significa deslocar a centralidade do conhecimento científico no processo de produção do conhecimento para o mesmo *espaçotempo* que os conhecimentos escolares ocupam.

Em outras palavras, a prática na sala de aula não seria onde se aplicam os saberes universitários, mas um momento de seleção e transformação da teoria em função das exigências do trabalho. É por meio das sistematizações por escrito dessas vivências que o licenciado se apropria dos saberes disciplinares, curriculares e didáticos.

Antes de finalizar, não podemos deixar de mencionar que a narrativa não é um testemunho neutro de um fato, tampouco uma universalidade que possa representar a vivência de todo o Estágio e seus envolvidos (professor supervisor, alunos...). As narrativas “reproduziram” a vivência e interpretação do estagiário, ou seja, é dentro de sua observação e interpretação dos fatos que as narrativas foram construídas, em que cada palavra escrita, ou sua ordem, cada fato descrito, tudo foi um conjunto de escolhas.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n.19, p.20-28, 2002.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.
- FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. Narrativas e formação de professores de Geografia: uma potência para a docência. In: NUNES, Marcone Denys dos Reis *et al* (Orgs.). **Geografia e**



Ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente. Salvador: Eduneb, p.231-246, 2018.

GERALDI, Corinta. Apresentação. In.: CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Pipocas Pedagógicas II:** narrativas de outra escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Roberto. Por uma perspectiva espacial da escola. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, p.05-20, jan./jun., 2013.

PANUTTO, Stephanie; STRAFORINI, Rafael. Microterritórios em escolas públicas: (entre)discursos de alienação e subversão de jovens escolares. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 4, n. 3, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro, **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.10, p.149-165, 2013.

SANTOS, Ivaneide Silva dos. Formação docente em Geografia: antagonismos e conhecimentos acadêmicos e escolares no estágio supervisionado. In: NUNES, Marcone Denys dos Reis *et al* (Orgs.). **Geografia e Ensino:** aspectos contemporâneos da prática e da formação docente. Salvador: Eduneb, p.207-230, 2018.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia Narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In.: PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al* (Orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação:** uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, p.51-74, 2015.