



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marina Santos Nunes de Campos

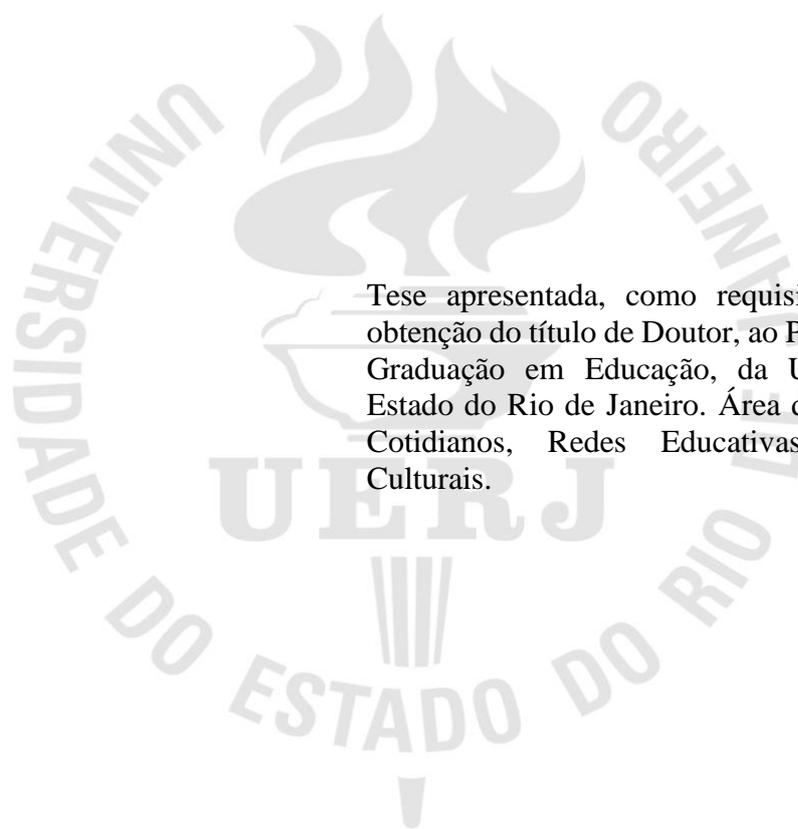
**Autoformação docente contínua cotidiana numa perspectiva emancipatória
artesanias narrativas**

Rio de Janeiro

2021

Marina Santos Nunes de Campos

**Autoformação docente contínua cotidiana numa perspectiva emancipatória
artesanias narrativas**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C198 Campos, Marina Santos Nunes de.
Autoformação docente contínua cotidiana numa perspectiva emancipatória
artesanias narrativas / Marina Santos Nunes de Campos. – 2021.
167 f.

Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Cotidiano – Teses. 3. Professores - Formação –
Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marina Santos Nunes de Campos

**Autoformação docente contínua cotidiana numa perspectiva emancipatória
artesanias narrativas**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Aprovada em 26 de novembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Alexandra Garcia Ferreira Lima
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr. Fabio de Barros Pereira
Universidade Estácio de Sá

Prof^a. Dr^a. Graça Regina Franco da Silva Reis
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Leonardo Ferreira Peixoto
Universidade do Estado do Amazonas

Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Sússekind
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Patrícia Raquel Baroni
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à minha orientadora e amiga, Inês Barbosa de Oliveira, por mudar meu mundo, me ajudar a olhá-lo e a estar nele muito mais bem acompanhada.

AGRADECIMENTOS

Às professoras que confiaram suas histórias, presenças, risos e lágrimas ao ConPAS. Sem elas este estudo não seria possível.

Aos integrantes do ConPAS, docentes e bolsistas, e colegas que mediaram o Curso Conversas.

À Inês Barbosa de Oliveira pela amizade, orientação, compreensão e confiança.

À Graça Reis pela parceria certa, apoio, dedicação, ensinamentos, amizade, além de aceitar compor a banca de defesa desta tese.

Ao Gustavo Coelho, que me apresentou ao grupo e, com isso, redirecionou minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, por vibrar em todas minhas conquistas.

À Alexandra Garcia, Fabio de Barros Pereira, Leonardo Peixoto, Maria Luiza Süssekind e Patrícia Raquel Baroni por toda parceria, amizade, acolhimento e pela gentileza em aceitar compor a banca (dos meus sonhos) de defesa desta tese.

À Marcia Cristina Dias dos Santos, minha mãe, pelo amor incondicional, por todo esforço em garantir que, remando contra a maré, eu “terminasse meus estudos” e por ter me ensinado a encarar as durezas da vida.

À CAPES pela concessão da bolsa do último ano do Doutorado que me permitiu fazer este estudo com mais conforto.

Aos colegas do grupo de pesquisa, em especial do Brownie, pelo tanto que aprendo e me divirto com vocês. Contar com vocês torna a caminhada mais possível e feliz: Allan, Ana de Oliveira, Ceane, Helô, Regininha, Soy e Simone. Em especial à Glaucia, por toda força, carinho e incentivos.

Ao Colégio de Aplicação da UFRJ, em especial o Setor Multidisciplinar, por conceder um período de licença para que pudesse concluir a escrita desta tese.

Às minhas colegas, estudantes e licenciandas do Colégio de Aplicação da UFRJ, pois é com vocês que aprendo a ser professora cotidianamente.

Aos professores do PROPED que tanto enriqueceram a trajetória desta pesquisa.

À Julia e Pedro, meus irmãos, e ao Rafa, meu companheiro, pelo apoio, amor, admiração, por me aturarem e pelo acolhimento neste momento que, apesar de ser incrível, nos deixa à flor da pele.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

RESUMO

CAMPOS, Marina Santos Nunes de. *Autoformação docente contínua cotidiana numa perspectiva emancipatória: artesanias narrativas*. 2021. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente tese objetiva investigar os modos pelos quais docentes tecem os saberes próprios da profissão para, a partir disso, discutir propostas de formação mais coerentes com a maneira como são tecidos os conhecimentos da docência cotidianamente. É realizada uma argumentação para que outras formas de conhecimento sejam validadas, para além daquela produzida e reconhecida de maneira hegemônica. Ao fazer isso, compreende que a formação docente é contínua, que se tece nos diferentes contextos de formação e que esse processo se configura como uma autoformação, que é *singularcoletiva*. Enquanto método, recorre ao entrelaçamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, da pesquisa narrativa e da sociologia das ausências e das emergências. Ao mergulhar nos materiais narrativos que emergem das atuações de um grupo de pesquisa e extensão, indica para a contribuição desses para a formação e autoformação tanto de quem os pesquisa, como de quem os produz e consulta. As considerações provisórias da pesquisa apontam para que as narrativas docentes, ao serem documentadas e divulgadas, além de oportunizarem a autoformação de quem as vive, podem oferecer subsídios para a formação docente contínua, contemplando a inicial e continuada, em diferentes contextos, inclusive acadêmicos, e para a formulação de políticas públicas voltadas para a formação de professores.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Formação docente. Narrativas docentes.

ABSTRACT

CAMPOS, Marina Santos Nunes de. *Self continuous daily teachers' education in an emancipational perspective*: Narrative Artisans. 2021. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This thesis aims to investigate the ways in which teachers weave their own knowledge of the profession to, based on that, discuss teachers' education proposals that could be more coherent with the way in which teaching knowledge is woven on a daily teaching. An argument is made to sustain that other forms of knowledge are valid, beyond that produced and recognized in a hegemonic way. By doing this, it understands that teachers' education is continuous, that it is woven in different contexts and that this process is configured as self-education, which is singular and collective. As a method, it resorts to the intertwining of methodological research procedures in/of/with everyday life, narrative research and the sociology of absences and emergencies. By diving into the narrative materials that emerge from the actions of a research and extension group, it indicates their contribution to the formation and self-education of both those who research them and those who produce and consult them. The provisional considerations of the research point out that the teaching narratives, when documented and disseminated, in addition to providing opportunities for self-education for those who experience them, can provide subsidies for continuing teachers' education, including initial and continuing, in different contexts, including academic ones, and for the formulation of public policies aimed at training teachers.

Key-words: Everyday school life. Teachers' education. Teachers' narratives.

RESUMEN

CAMPOS, Marina Santos Nunes de. *Autoformación continua diaria del profesorado en perspectiva emancipadora: artesanías narrativas*. 2021. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta tesis tiene como objetivo investigar las formas en las que el profesorado entrelaza su propio conocimiento de la profesión para, a partir de ello, discutir propuestas formativas más coherentes con la forma en que se tejen los conocimientos docentes en el día a día. Se argumenta para que se validen otras formas de conocimiento, además del producido y reconocido de forma hegemónica. Al hacerlo, entiende que la formación docente es continua, que se teje en diferentes contextos de formación y que este proceso se configura como la autoformación, que es singular y colectiva. Como método, recurre al entrelazamiento de procedimientos de investigación metodológica en / de / con la vida cotidiana, la investigación narrativa y la sociología de las ausencias y emergencias. Al sumergirse en los materiales narrativos que surgen de las acciones de un grupo de investigación y extensión, indica su contribución a la formación y autoformación tanto de quienes los investigan como de quienes los producen y consultan. Las consideraciones provisionales de la investigación señalan que las narrativas docentes, cuando se documentan y difunden, además de brindar oportunidades de autoformación para quienes las experimentan, pueden brindar subsidios para la formación continua del profesorado, tanto inicial como continuada, en diferentes contextos. incluidos los académicos, y para la formulación de políticas públicas orientadas a la formación de docentes.

Palabras clave: Vidas diárias de las escuelas. Formación de profesores. Narrativas de profesores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figura 1 - | Fotografia da caixa da coleção de livros PNLD-2018 | 34 |
| Figura 2 - | Página do Manual do Professor..... | 34 |
| Figura 3 - | Acervo pessoal. Orientação do livro do professor para realização da atividade. | 34 |
| Figura 4 - | Frase escrita pelo estudante | 45 |
| Figura 5 - | "Estimados professores, com estes novos programas acaba a era das disciplinas, das carteiras em fila e das aulas das autoridades catedráticas... repitam todos comigo: 'Acabou a era... [tradução livre] | 67 |
| Figura 6 - | Acervo ConPAS. Atividade do projeto "Samba" | 90 |
| Figura 7 - | Acervo ConPAS. Curso Conversas- 2018..... | 96 |
| Figura 8 - | Cartaz de divulgação do Curso Conversas- Edição 2019..... | 97 |
| Quadro 1 - | Curso Conversas 2017 - Conteúdo programático..... | 97 |
| Quadro 2 - | Curso Conversas 2019 - Conteúdo programático..... | 98 |
| Figura 9 - | Acervo pessoal. Avaliações das cursistas..... | 99 |
| Figura 10 - | Acervo pessoal. Avaliação dos cursistas. | 100 |
| Figura 11 - | Valorização dos professores | 116 |
| Figura 12 - | Jemez Pueblo | 124 |
| Figura 13 - | Acervo pessoal | 131 |
| Figura 14 - | Acervo Pessoal | 131 |
| Figura 15 - | Narrativas | 151 |
| Figura 16 - | Acervo pessoal. | 154 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| | INTRODUÇÃO: PUXANDO CONVERSA | 11 |
| 1 | POR OUTRAS FORMAS DE CONHECIMENTO | 19 |
| 1.1 | O cotidiano como <i>espaçotempo</i> de produção de conhecimento | 26 |
| 1.2 | A tessitura dos cotidianos escolares | 29 |
| 1.2.1 | <u>Apesar de...</u> | 38 |
| 1.3 | Currículo como criação cotidiana | 40 |
| 2 | AS <i>POLÍTICAS PRÁTICAS</i> DE TESSITURA DOS CONHECIMENTOS DOCENTES | 51 |
| 2.1 | As políticas públicas oficiais de formação docente | 60 |
| 3 | A TESSITURA DE UM MÉTODO | 70 |
| 3.1 | Narrativas como procedimento metodológico | 77 |
| 4 | A TESSITURA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO E PESQUISA: O CONPAS | 83 |
| 4.1 | O curso conversas | 94 |
| 5 | ARTESANIAS NARRATIVAS | 102 |
| 5.1 | Artesanias narrativas de encontro | 103 |
| 5.2 | Artesanias narrativas audiovisuais | 136 |
| 5.3 | Artesanias narrativas memoriais | 141 |
| 5.4 | Artesanias narrativas bibliográficas | 149 |
| | INDÍCIOS PROVISÓRIOS | 155 |
| | REFERÊNCIAS | 161 |

INTRODUÇÃO: PUXANDO CONVERSA

A consagração da ciência moderna nestes últimos quatrocentos anos naturalizou a explicação do real, a ponto de não o podermos conceber senão nos termos por ela propostos. Sem as categorias de espaço, tempo, matéria e número as metáforas cardeais da física moderna, segundo Roger Jones sentimo-nos incapazes de pensar, mesmo sendo já hoje capazes de as pensarmos como categorias convencionais, arbitrárias, metafóricas. Este processo de naturalização foi lento e, no início, os protagonistas da revolução científica tiveram a noção clara que a prova íntima das suas convicções pessoais precedia e dava coerência às provas externas que desenvolviam. Descartes mostra melhor que ninguém o caráter autobiográfico da ciência. Diz, no Discurso do Método: "Gostaria de mostrar, neste Discurso, que caminhos segui; e de nele representar a minha vida como num quadro, para que cada qual a possa julgar, e para que, sabedor das opiniões que sobre ele foram expendidas, um novo meio de me instruir se venha juntar àqueles de que costume servir-me"

Santos, 1988, p.68

Compreendo, com Santos, que a ciência é autoconhecimento. Nesse sentido, busco, nesta introdução, narrar como a pesquisa aqui apresentada se tornou relevante em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, pois como nos ensina Ferraço:

não lemos um autor enquanto tal, em si mesmo, fora de nós, "a partir do autor". Mas lemos um autor a partir de nós, a partir de nossas histórias de vida, incluindo, nessa leitura, outros tantos autoresleitores que se expressam em nós. Dito de outra forma: nós nos lemos nos textos dos autores, acreditando, por vezes, que estamos lendo os autores. Assim sendo, nessas leituras de nós mesmos produzimos outros textos, que não são só nossos mas também daqueles com os quais temos dialogado até então. (FERRAÇO, 2003, p. 166)

Como essa trajetória, enquanto sujeito social que sou, se entrelaça com muitas outras, inauguro tal narrativa com o que nos conta a Professora Fabiana:

Aprendi, desde sempre, a colocar um lugar para os meus pares na minha formação. Acredito que a profissão docente se constrói na coletividade. Aprender a ouvir o outro, a fazer uma leitura sincera e a partilhar reflexões com os colegas são instrumentos eficazes para novas práticas. Quando assinei meu nome no termo de posse na

Prefeitura do Município do Rio, me perguntei: E agora? O que vem depois? Venho buscando essas respostas dentro de mim. (Trecho do memorial da professora Fabiana - 2018)

Assim como a Fabiana, também sou professora da educação básica pública. Cursei Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O curso definitivamente me transformou: complexificou minha visão de mundo, colorindo de significados a educação e o mundo social em que vivo.

Ainda nos semestres finais do curso de Pedagogia, me inscrevi em alguns concursos para professores. Embora os concursos exigissem a graduação completa, havia a possibilidade de pedir para ir para o final da fila no momento da convocação, caso ainda não tivesse concluído a formação.

Uma feliz coincidência foi retornar da cerimônia de colação de grau, em 2011, e me deparar com o telegrama de convocação para um desses concursos realizados. Desse modo, “tropecei” da universidade para a sala de aula.

Naquele telegrama eu havia sido convocada para ser professora de educação infantil e, ao me apresentar na secretaria de educação, fui alocada em uma creche municipal localizada na Praça Seca, bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Fui criada no bairro onde a creche ficava, moro nele até hoje, então, pensei que não seria difícil localizá-la. No entanto, no papel da designação que recebi, lá na secretaria de educação, constava o nome da creche e o seu endereço: Rua Um, S/Nº. Lembro de rir ao olhar o endereço, pois me remeteu ao trecho da música infantil “rua dos bobos, número zero”¹. Talvez caiba explicar que, em sua maioria, como as favelas são compostas por construções irregulares e tem uma geografia informal, elas não são mapeadas formalmente e, por isso, não são consideradas logradouros públicos, as construções nelas não têm endereço. Dessa forma, *espaçotempos*² como aquelas são tomados como inexistentes para quem os observa apenas de fora, através dos mapas.

Bem, com ajuda do Google, descobri que a creche ficava na comunidade/favela chamada Bateau Mouche. Embora parecesse que a escola era invisível ou inexistente, sabia onde era a entrada da favela e me dirigi até lá para procurar um ponto de mototaxi. Isso porque todo morro carioca tem um ponto de mototaxi e eles que sabem onde fica tudo nas favelas. Pedi para o mototaxista “da vez” para que ele me levasse à creche tal, dando o nome da creche

¹ Trecho do poema e música “A casa”, de Vinicius de Moraes.

² Aprendemos (pesquisadores nos/dos/com os cotidianos), com Nilda Alves, a aglutinar palavras que, pela lógica hegemônica, aparecem como estanques ou opostas. Dessa maneira, buscamos nos esquivar de possíveis dicotomias que estes conceitos carregam e abarcar novos significados para eles, seguindo o princípio da juntabilidade, como nomeia Paulo Sgarbi.

que constava no meu papel de alocação. Ele me respondeu que não conhecia aquela creche, mas que na comunidade só havia duas: a creche das freiras e a creche dos bodes. Logo, descobri que nos meus próximos anos trabalharia na creche dos bodes.

A creche ficava bem no topo do morro, rapidamente descobri o porquê de ela ser chamada de “Creche dos bodes”. De fato, circulavam ao redor dela muitos bodes, que serviam tanto para alimentação dos moradores, como para cerimônias religiosas. Em certa ocasião, eu e uma colega precisamos “espantar” um bode que decidiu subir no teto do carro para podermos ir embora para casa. Acredite, não foi uma tarefa fácil, pois o tal bode era de uma curandeira e ninguém queria se meter com ele, precisamos chamar a própria que com um comando, em um segundo, tirou o bode de lá.

Um dos motivos de ter escolhido ser professora se devia ao fato de que eu gostava de barulho de escola e me imaginava fazendo aquelas letras lindas no quadro com giz, à frente de crianças em suas carteiras, com seus cadernos. Ao chegar no portão da creche, trancado, não ouvi nenhum barulho. Demorou um bom tempo para que conseguisse ver alguém, me apresentar e entrar na creche. Logo que entrei, a auxiliar de limpeza que havia me atendido no portão, me encaminhou para a sala da direção: uma sala pequena, com um ventilador de teto, uma mesa, uma cadeira e um arquivo.

A diretora me desejou as boas-vindas e me disse que ficaria no Berçário 2. Me explicou que a turma estava sem professor de educação infantil, desde o ano anterior. Também avisou que há anos a creche não tinha coordenação pedagógica, pois as coordenadoras que chegavam, logo iam embora por causa dos frequentes tiroteios. Estes tiroteios estão documentados em vídeos disponíveis na internet³.

Então, a diretora me levou até a sala do Berçário 2. Ao observar, da porta, descobri o motivo do silêncio: me deparei com 28 bebês dormindo, toda a creche dormia naquele horário. Nesses primeiros segundos, em contato com aquela sala, recorde de ter feito silenciosamente meu primeiro julgamento: uma crítica, pois havia aprendido nas aulas das disciplinas de Educação Infantil a importância de respeitarmos o tempo de cada bebê. Então, como podiam todos estarem dormindo ao mesmo tempo?

Na sala, não vi nem quadro, nem giz. A sala tinha um chão de tatame de EVA, algumas mesinhas para refeições, uma televisão e algumas estantes com caixotes de feira. A sala tinha uma porta para um banheiro, que dava para outra sala e uma janela para o lactário.

³ No vídeo do link, a seguir, é documentado um momento em que as minhas colegas da creche protegem as crianças e bebês nos corredores da creche, em um desses tiroteios: <https://globoplay.globo.com/v/5969518/>.

Velando o sono dos bebês encontrei duas mulheres, vestidas com uniformes muito parecidos com os das crianças, pedi licença para entrar e me apresentei. Fomos conversando, eu com objetivo de entender o funcionamento da creche e do grupo, elas, aparentemente, buscando mostrar que não precisavam de nenhuma professora ali, pois já “tocavam” aquele grupo sozinhas há muitos anos e não desde outubro, como havia me informado a diretora. As professoras, assim como as coordenadoras, entravam e saíam da creche e, assim, o berçário frequentemente ficava sem professoras, pois estas eram destinadas às turmas com crianças maiores.

Ouvi de uma amiga, Graça Reis, que também ouviu de alguém, que a profissão docente é uma das profissões mais solitárias que existem, pois embora estejamos rodeados de crianças e jovens, em nossa sala, ficamos distantes de nossos pares. Porém, naquela sala, iniciei minha docência com parceiras, aquelas duas mulheres. Que sorte!

Elas duas (as mulheres que encontrei na sala) tinham um cargo que se chamava, na época, Auxiliar de creche. Este cargo exigia apenas o Ensino Fundamental completo. No entanto, nas conversas que tivemos ao longo da semana, descobri que, apesar do cargo exigir uma formação geral, uma delas havia feito Escola Normal e a outra estava cursando Pedagogia. Vale comentar que, posteriormente, quando ainda atuava na creche, o cargo de Auxiliar de creche passou ser denominado Agente de Educação Infantil (AEI). Recentemente, em 2019, após mais de uma década de luta da categoria, o município do Rio de Janeiro sancionou a lei que muda a escolaridade dos AEIs para o Ensino Médio Normal (formação de professores) e, assim, passaram a ser reconhecidos como professores adjuntos de educação infantil.

As crianças ficavam na creche, naquela época, entre 7:00 e 17:30. Meu cargo era de 22 horas e meia semanais, então chegava às 7:00 e saía às 11:30. Já minhas parceiras de turma tinham uma carga horária maior, uma delas chegava comigo, a outra tinha um horário intermediário, chegava para a hora do almoço dos bebês, por volta de 10:30, e outra chegava à tarde. À tarde, até meados do ano seguinte, a turma ficava sem professor, apenas com as agentes.

Com a minha chegada, ao longo das nossas manhãs, fomos nos conhecendo, nos deixando afetar umas pelas outras, em um longo processo de negociação. Antes de colocarmos em prática qualquer mudança, conversávamos e planejávamos, na hora do sono dos bebês. Meus estudos e pesquisas, que emergiam dos textos lidos e indicadores de qualidade para a educação infantil disponíveis, se entrelaçavam com os saberes delas sobre aquele cotidiano, e estipulávamos o que era viável.

Nesses nossos “encontros de planejamento” criado tendo como som ambiente os suspiros e roncões de bebês dormindo e música de ninar, aprendi que com turmas tão cheias

como a nossa e com um espaço físico reduzido, que exigia da creche uma rotina com horários rígidos para o almoço, parquinho, solário e tal, era inviável cada um dormir na hora que tivesse vontade, mas que também era possível tornar isso algo prazeroso e que, nos espaços “livres” da rotina, era possível propor muitas coisas. Assim fizemos.

Nesse processo criamos uma dinâmica que muito se afastava das atribuições prescritas para nossos cargos, fazíamos tudo juntas: eu participava de toda rotina diária de cuidados e elas também da parte pedagógica. Em alguns meses nossas manhãs tinham momentos de roda de conversa, cantos diversificados, brincadeira, higiene etc. Em todas essas atividades, mesmo as mais ligadas ao cuidado, pensávamos e discutíamos sobre a relação delas com o desenvolvimento das crianças, pois aquelas teorias que aprendíamos com os textos e normas lidos pareciam “saltar” aos nossos ao observarmos nosso cotidiano.

Lamentavelmente, a construção onde ficava a Creche dos Bodes, em um desses tiroteios, foi danificada e saqueada ao ponto de ser inviável a sua permanência no local e, atualmente, ela funciona em containers dentro de um CIEP da região. Quando isso aconteceu já não estava mais atuando na creche e chorei ao ver o vídeo postado em uma página do Facebook do bairro, que retratava o local completamente destruído pelas balas de fuzil.

No final de 2015, saí da creche, quando fui admitida, por meio de um concurso, como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Estar no CAp evidenciou, para mim, ainda mais que minha formação enquanto docente estava longe de terminar, ao me deparar com uma instituição completamente diferente da que conhecia.

O CAp é uma escola pública federal, da UFRJ, com cerca de 760 alunos entre o 1º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Foi criado em 1948 com o objetivo de ser um campo de formação para futuros professores, campo de estágio das licenciaturas na universidade, e espaço de experimentação pedagógica. O CAp atende, atualmente, a licenciandos de diferentes áreas relativas a mais de 18 cursos de graduação da universidade (REIS; VILELA; MACIEL, 2014).

Desse modo, o CAp tem como funções acadêmica e institucional o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim como os docentes desta instituição, intitulados de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, têm suas atribuições e carga horárias distribuídas nestas diferentes instâncias.

Por ter esta natureza híbrida, o CAp tem se configurado como um *espaçotempo* integrador entre educação básica e ensino superior (REIS; VILELA; MACIEL, 2014), mantendo sua função original de formação inicial de professores, como campo de estágio, mas,

também, ampliando sua atuação para a formação continuada de professores por meio de atividades acadêmicas em diversos espaços de atuação, notadamente por meio da pesquisa e da extensão.

Diante desse contexto, as atividades desenvolvidas pelo CAP, pensando a formação docente, têm assumido “outras maneiras de pensar a formação”, não como algo estático, vertical, mas sim tangendo a compreensão da identidade docente e seus saberes como sendo “formadas e transformadas continuamente”, por meio do “diálogo entre múltiplos atores”, entendendo a instituição como um *espaçotempo* “formador sem fronteiras demarcadas”. Com esta dinâmica, contribui-se para a formação inicial e continuada de docentes (da instituição e de fora dela), que afeta a “produção dos currículos da educação básica e da própria formação docente” (REIS; VILELA; MACIEL, 2014, p. 11-13).

Neste cenário, ao ingressar no quadro da escola, me era exigido, para cumprir minhas atribuições, atuar em um dos diversos grupos de pesquisa e extensão lá existentes. Já conhecia e tinha afinidade, afetiva e acadêmica, com a coordenadora de um desses projetos, a professora Graça Reis. Assim, ingressei no mesmo ano no projeto e no grupo, intitulados “Conversas entre professores: alteridades e singularidades”, que chamamos de ConPAS.

Nesta introdução à tese narro minha primeira experiência docente, mais formal, por dois motivos. Primeiramente, porque com esta experiência passei a me intrigar com os modos pelos quais docentes tecem os saberes próprios da profissão nos encontros com suas histórias e seus pares e, acompanhando meus estudos alinhados às pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares na graduação, emerge dela o quão os cotidianos escolares são muito mais complexos e ricos do que os textos que os normatizam. Segundo, porque acredito que ela evoca o que nos alerta a professora Fabiana: a relevância da coletividade, dos pares, na formação docente.

Por meio dessas duas narrativas, a minha e a da Fabiana, podemos perceber que a formação docente não compreende apenas o espaço que se destina a formalizar institucionalmente (nas universidades ou escolas normais), por meio de disciplinas, as áreas dos conhecimentos tomados como essenciais ao exercício da docência. Ela tampouco se restringe ao tempo que compreendemos como o da formação inicial e, ainda, não se dá por meio de relações verticais entre teóricos, professores formadores (que estão no ensino superior) e professores em exercício na educação básica e, ainda, ela também acontece nos *espaçotempos* invisibilizados nos mapas e livros.

Narro, também, o meu ingresso no CAP, porque é nas narrativas que emergem das diferentes ações de pesquisa e extensão do ConPAS que esta tese encontra o campo fértil para discutir as inquietações anteriormente apontadas a respeito da formação docente.

Sendo assim, aproveito para apresentar o que busco com esta tese: investigar os modos pelos quais docentes tecem os saberes próprios da profissão, nos diferentes contextos, para, a partir disso, discutir propostas de formação mais coerentes com a maneira como são tecidos os conhecimentos da docência.

Para isso, no primeiro capítulo, intitulado *Por outras formas de conhecimento*, realizo uma argumentação em favor do reconhecimento da validade de outras formas de conhecimento, para além daquele produzido pelo modo hegemônico de fazer ciência e proponho a inversão formulada por Boaventura de Sousa Santos – expandir o presente, contrair o futuro – para investigarmos os modos pelos quais professoras em exercício e em formação, em seus cotidianos, tecem seus conhecimentos e criam alternativas.

No segundo capítulo, *As políticaspráticas de tessitura dos conhecimentos docentes*, busco abordar os modos pelos quais, nos diferentes contextos de formação, professoras tecem os saberes próprios da docência e como esses processos se configuram como uma autoformação, para, a partir desta compreensão, discutir propostas de formação docente coerentes com a maneira que as professoras se constituem e tecem seus conhecimentos.

No terceiro capítulo, *A tessitura de um método*, aponto que, para desinvisibilizar as criações cotidianas, recorro ao entrelaçamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, da pesquisa narrativa e da sociologia das ausências e das emergências.

No quarto capítulo, *A tessitura de um projeto de extensão e pesquisa: o ConPAS*, apresento o contexto da pesquisa, as ações do Grupo de Extensão e Pesquisa ConPAS, que enraíza suas práticas a partir da percepção que a formação docente é contínua e pautada no repensar da própria vida.

No quinto capítulo, *Artesanias Narrativas*, ao compreender que os materiais narrativos tecidos nas atuações do ConPAS contribuem para a formação e autoformação tanto de quem os pesquisa, como de quem os produz e consulta, os denomino como “artesanias narrativas” e discuto algumas delas nas seções do capítulo, a saber: *artesanias narrativas de encontro*; *artesanias narrativas audiovisuais*; *artesanias narrativas memoriais* e *artesanias narrativas bibliográficas*.

Por fim, trago as *Considerações Provisórias* da pesquisa, onde defendo que as narrativas docentes, enquanto artesanias que desvelam suas histórias, saberes e práticas, ao serem documentadas e divulgadas, sejam pelos registros audiovisuais, de encontro, memoriais ou bibliográficas, além de oportunizarem a autoformação de quem as vive, podem oferecer subsídios para a formação docente contínua, contemplando a inicial e continuada, em diferentes

contextos, inclusive acadêmicos, e para a formulação de políticas públicas educacionais, de maneira mais ampla, assim como para as políticas publicadas voltadas, mais especificamente, para a formação de professores.

1 POR OUTRAS FORMAS DE CONHECIMENTO

Santos (2010), ao pesquisar movimentos sociais fora dos grandes centros hegemônicos, constata que a experiência social do mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica e filosófica ocidental é capaz de conhecer e considera importante que esta variada experiência social deixe de ser desperdiçada como vem sendo e que tal desperdício nos dá a falsa ideia de que não há alternativas/saídas. Ainda, aponta que a ciência social tal como a conhecemos pouco nos serve se desejamos evitar esse imenso desperdício de experiência, validando-as para, assim, vislumbrarmos alternativas.

Cabe ressaltar que compreendo, com Larrosa (BONDÍA, 2002, p.21), a experiência como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

O modo hegemônico de fazer ciência é responsável por ocultar e desacreditar alternativas ao que existe, portanto, se as desejamos, é necessário que critiquemos “a racionalidade ocidental dominante dos últimos 200 anos” que Santos (2010, p.94) nomeia, a partir de Leibnitz, como Razão Indolente, que se manifesta de quatro maneiras: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica.

Essa razão hegemônica produzida no ocidente é arrogante, pois ao tomar a si própria como modo último e único de conhecimento, não se preocupa em validar-se. Impotente, já que não se destina a pensar as grandes questões sociais por se perceber como exterior a elas. Metonímica, porque se considera como a única forma de racionalidade, se auto-intitulando “o conhecimento”, não se voltando a descobrir outros tipos de racionalidade. Por fim, proléptica, devido a uma compreensão de futuro como a superação linear e infinita do presente, ou seja, entendem que o futuro é sempre uma evolução/progresso do que temos agora.

Sempre segundo Boaventura, devido às características acima elencadas, a razão hegemônica tornou-se obcecada pela totalidade, entendendo que não há parte que seja compreendida fora da relação com o todo e que este tem primazia sobre as partes. Nesse mecanismo, a razão metonímica não se insere no mundo pela força da argumentação, mas pela eficácia de sua imposição. Complementarmente, por ser proléptica, para esta razão é irrelevante voltar-se para as ações do presente e pensar sobre as possíveis implicações dessas no futuro, entendendo-o como independente do que esteja sendo tecido no presente, já que seria o adiante sempre melhor do que o agora, mesmo que elementos históricos contradigam esta máxima, pois

apesar de todo o conhecimento científico historicamente acumulado, vivenciamos grandes guerras, a iminência de escassez dos recursos naturais e a profunda desigualdade social.

Por seu modo de produzir e conceber o conhecimento, a razão moderna só se dá conta de “uma versão abreviada do mundo” (SANTOS, 2010, p.100), produzindo a desconfortável sensação, sentida por todos, de que as transformações do mundo não são acompanhadas de sua melhor compreensão, fluindo no paradoxo de que o mundo, embora sofra inúmeras mudanças, nos traz um sentimento de estagnação. Tal sentimento também é percebido nas frases-clichê sobre a educação. Comumente escutamos que a escola de hoje é idêntica à escola de 200 anos atrás, no entanto, um olhar mais crítico e aguçado permite notar que houve mudanças significativas, mas que não são valorizadas ou conhecidas.

Benjamin nos apontou que este mundo regido pela razão hegemônica produz uma infinidade de acontecimentos sem que estes se tornem experiências. Santos amplia nossa compreensão perante este contexto ao elucidar que, na verdade, não é o mundo que está pobre de experiências, mas que, na verdade, há uma razão que por ser arrogante não é capaz de ver nem de valorizar experiências que estão fora do que ela mesma é capaz de identificar e valorizar, ou seja, o que não existe é “ativamente produzido como não existência”, porque considerado como “uma alternativa não credível ao que existe”, desqualificado de modo que se torna ininteligível e invisível (SANTOS, 2010, p. 100-102).

Nessa perspectiva, Santos (2010) elenca cinco modos de produção de não existências por meio de monoculturas. A primeira e mais poderosa é a monocultura do saber e do rigor do saber, que definiu a ciência moderna e a “alta cultura” como únicos critérios para definição de verdade e qualidade estética. Ambas se instituem como cânones exclusivos para a definição do que é conhecimento ou arte, definindo simultaneamente o que não é, produzindo, assim, a inexistência de tudo que não legitimam, transformando-os em ignorância e incultura.

A segunda lógica é a da monocultura do tempo linear, que se traduz na ideia de que a história tem uma única direção já conhecida para, a partir de tal percepção, produzir conceitos como progresso, evolução, crescimento, desenvolvimento, todos calcados nas trajetórias dos países centrais do sistema mundial que, por conseguinte, produzem inexistências como países subdesenvolvidos, atrasados, povos tradicionais, vida pré-moderna e a ideia de obsoleto.

A terceira lógica é a da classificação social, calcada na monocultura da naturalização das diferenças. Através desta lógica, determinadas diferenças são tornadas desigualdades, insuperáveis, já que são naturais. Classifica-se a população em categorias que naturalizam estas mesmas hierarquias. Os exemplos mais consolidados da manifestação desta lógica são a classificação sexual e a classificação racial.

A quarta lógica é da escala dominante, onde uma escala é adotada como referência, tornando todas as outras como irrelevantes. Na modernidade ocidental esta escala aparece de duas formas principais: o universal e o global. Com isso, apenas o que é percebido independentemente do contexto assume relevância, produzindo a inexistência de tudo o que não existe de modo universal ou global, que é particular, local.

A quinta e última lógica elencada por Santos (2010) é a produtivista, imposta pela monocultura dos critérios de produtividade capitalista, por via dela o crescimento econômico é o objetivo inquestionável e maior, aplicado tanto à natureza quanto ao trabalho humano. Produtos e fins regidos por outras lógicas são desqualificados e tomados como inúteis, improdutivos.

Por conta das características acima elencadas esta razão é insuficiente para pensar alternativas às grandes questões sociais que a humanidade hoje enfrenta. Contrapor-se a este paradigma traduz-se em exercitar o pensar as partes em sua totalidade, fora da sua relação dicotômica e subalterna, entendendo que as partes têm uma vida para além desta relação com o todo e que a pertença a uma determinada totalidade não a define por completo. Para tal, é preciso investigar o que existe nessas partes para além dessa relação como, por exemplo, “o que existe na mulher independente da sua relação como o homem” (SANTOS, 2010, p.102).

Cabe ressaltar que ao desconsiderar outras formas de conhecimento, o pensamento moderno subalterniza práticas e sujeitos sociais portadores de outros modos de estar no mundo e de conhecê-lo, gerando um empobrecimento do horizonte de possibilidades de conhecimento e, conseqüentemente, outras possibilidades de futuro. O novo paradigma emancipatório, proposto por Santos (1996), volta-se justamente para a revalorização dos saberes não hegemônicos, que são tornados invisíveis aos olhos do paradigma vigente.

As implicações dessas lógicas monoculturais podem servir de base para a compreensão de como a docência vem sendo hegemonicamente percebida. As experiências docentes, advindas de diferentes trajetórias e vivenciadas nos mais diversos contextos, pouco são tomadas como escopo que mereça ser conhecido e valorizado, desperdiçando-se, com isso, uma fonte abundante de experiências e alternativas pedagógicas e curriculares. Tal desperdício nutre discursos que apontam no sentido de que a escolarização e a docência não teriam mais razão de existir, pois a escola e as professoras são incompetentes, despreparadas, obsoletas etc.

A vida cotidiana das escolas não fica ileso a essas produções de inexistências, visto que não há um mundo escolar e outro social que coexistam de modo estanque, mais sim a existência de um *dentrofora* (ALVES, 2010) da escola, em diálogo. O que reafirmo aqui, é a produção de invisibilidade das criações e realidades específicas das escolas e não que tais alternativas não

existam de fato. Trata-se de um processo de negação em que elas são descredibilizadas até o ponto de não serem consideradas como existentes dentro e fora das escolas, tornando-se invisíveis. Muitas das práticas e projetos vivenciados pelos sujeitos das escolas são regidos por lógicas que escapam às lógicas monoculturais e, por isso, são invisibilizadas, tornadas inexistentes ou insignificantes.

Cabe elucidar que entendemos os sujeitos das escolas todos aqueles que *praticam esta realidade* (CERTEAU, 2003), aqueles que, segundo Ferraço, “de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que ‘vivem’ as escolas”. (FERRAÇO, 2007, p.74)

O relato que apresento a seguir se refere a um dos vídeos (de uma série) voltados para a formação de professores produzidos pela Fundação Lemann⁴ que ilustra essa produção ativa de inexistência. A série de vídeos contém fórmulas e técnicas didáticas para “aulas de sucesso”. Um desses vídeos apresenta a técnica formulada pela Fundação, intitulada “O caminho mais curto”⁵. Com esta técnica, segundo a legenda do vídeo, “aprendemos que as melhores estratégias ou atividades de aula são aquelas que levam os alunos ao aprendizado de forma mais rápida e eficiente. Não é porque a atividade é mais elaborada ou rebuscada que ela é melhor para atingir um objetivo pedagógico do que outra mais simples”.

O vídeo usa uma sala de professores como cenário, na cena atuam três professoras e uma delas chega se lamentando que está preocupada, pois não vai atingir os objetivos do bimestre, a outra comenta sobre o livro “Aula nota 10”, também produto da Fundação, e relata a técnica citada acima indicando que é necessário rever as atividades planejadas e verificar qual é a mais eficaz. A professora angustiada comenta que havia planejado uma aula sobre um texto com uma encenação e que acreditava que os alunos achariam legal e aprenderiam o conteúdo, mas que esse processo demandaria três aulas. A terceira professora explica a técnica “use diferentes níveis”, que consiste em uma técnica de leitura que retoma o texto com maiores complexidades e que, com ela, conseguiu atingir os mesmos objetivos em uma aula. A segunda professora encerra o vídeo com a seguinte fala: a – Está vendo? Vocês tinham os mesmos objetivos, mas ela usou o caminho mais curto para alcançar este objetivo. Por fim, é apresentado

⁴ A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos brasileira criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. A entidade é atuante na área da educação no Brasil. A instituição realiza uma série de ações voltadas à inovação, gestão, políticas educacionais e à formação de uma rede de jovens talentos. Em agosto de 2014 Lemann possuía uma fortuna avaliada em R\$ 49,85 bilhões, o que o torna o brasileiro mais rico. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Lemann

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AZye9hyOyV0&t=13s>. Acesso em 13 de fevereiro de 2018.

um quadro com as seguintes indicações: “a melhor atividade é aquela que faz o aluno alcançar o objetivo da aula de forma mais direta e eficiente; substitua a solução mais complexa por uma mais simples sempre que puder obter um melhor resultado. Adotando meios já comprovados, diretos e confiáveis”. Destaco que, no entanto, o material descrito não indica quem ou o que seria responsável por essa validação nem sob quais critérios.

Embora a Fundação presuma que ambas as professoras tenham o mesmo objetivo com a aula, a professora que planeja trabalhar uma interpretação de texto por meio de uma dramatização possui objetivos e critérios que vão além do conteúdo interpretação de texto: ela pode objetivar que os alunos tenham uma experiência estética diversificada, que eles sejam capazes de solucionar problemas que podem surgir ao longo dos ensaios, que eles trabalhem em grupo e troquem conhecimentos entre si, que um determinado aluno que não tenha tanta habilidade na leitura possa se destacar em outros modos de expressão e etc. No entanto, quando se parte de uma lógica monocultural todos esses conhecimentos não hegemônicos são considerados como dispensáveis e apenas o conteúdo “oficial” é considerado relevante. Isso acontece porque, regido pela razão indolente, assume-se o currículo numa perspectiva tradicional, de listagem de conteúdos, presumindo a existência de um conhecimento universal e, portanto, levando à avaliação do que é ou não um conteúdo curricular relevante de modo simplificado. Ao assumir como critério a eficácia monocultural, a referida técnica presume que a atividade de dramatização é ineficaz e improdutiva, desqualificando-a e, portanto, produzindo a sua inexistência.

Podemos notar na interpretação das práticas docentes que emergem do material da Fundação essa razão indolente, que, sob a ótica de currículo na perspectiva tradicional, objetifica os sujeitos que vivenciam esses currículos, e compreende a prática pedagógica como algo “tecnicizável” e que toma o conhecimento como algo universal, estático e passível de ser aprendido satisfatoriamente por meio do “simples” ensino objetivo.

Como já apresentado, a pesquisa social realizada a partir da lógica hegemônica é insuficiente para pensar a composição desses saberes, visto que esses são produzidos em contextos diversos, singulares e, portanto, não credíveis e desimportantes para esta racionalidade, lógica que influencia, inclusive, o modo como as próprias professoras percebem seus *saberesfazeres*.

Visando à revalorização e credibilização dos saberes da docência, em contraposição à lógica hegemônica, entendemos que se faz necessário operar uma “ampliação do mundo através da ampliação e diversificação do presente” (SANTOS, 2010, p. 101), *espaçotempo* que exige outra racionalidade. Assim, como contraproposta à racionalidade hegemônica, Santos (2010)

formula uma alternativa intitulada “razão Cosmopolita”, advinda de três pontos de partida que fundam três procedimentos meta-sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

O primeiro ponto de partida da razão cosmopolita é que “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo”. Embora esta seja tomada como compreensão global, ela é parcial (SANTOS, 2010, p. 95). O segundo é o fato de que esta compreensão ocidental do mundo e “a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito a ver com concepções de tempo e temporalidade” (SANTOS, 2010, p. 95). O terceiro ponto de partida é que “a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro”, isso porque a concepção de tempo linear e de uma história planificada ocasionou uma concepção de presente como um instante fugaz, entrincheirado entre o passado e o futuro, e o futuro em algo longínquo e indefinido, que sempre se traduz em algo melhor e maior do que a experiência presente. A razão cosmopolita propõe a inversão dessa lógica: expandir o presente e contrair o futuro (SANTOS, 2010, p. 95).

Essa inversão busca evitar o desperdício da experiência na medida em que cria um “espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje”. Como esta vasta experiência não pode ser compreendida e explicada por uma “teoria geral”, Santos propõe como procedimento o trabalho de tradução, que consiste em criar um espaço de “inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade” (SANTOS, 2010, p. 95). Cabe ressaltar que essa operação se constitui como chave para a interpretação dos dados e saberes produzidos pela/na pesquisa.

O autor defende, então, que, além de banir do repertório de conhecimento válido do mundo diversas formas de pensar, a modernidade expulsou do “homem” o sujeito empírico, consagrando apenas o sujeito epistêmico. Isso porque o conhecimento objetivo, almejado pelo cientificismo, não poderia aceitar valores, crenças ou juízos que poderiam contaminar a suposta neutralidade do conhecimento (SANTOS, 1996).

Ao demonstrarmos a inseparável relação entre o ato de conhecimento e o produto de conhecimento, o que se percebe é que “as trajetórias pessoais e coletivas”, com as suas crenças e valores, são componentes essenciais da possibilidade da construção do conhecimento, mas correm clandestinamente nos “não ditos” dos trabalhos científicos. “No paradigma emergente o caráter autobiográfico e auto-referencial é plenamente assumido”, originando um

conhecimento compreensivo, que se traduz também em um autoconhecimento (SANTOS, 1996, p. 53-54).

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são aprova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nosso trabalhos científicos. No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. No futuro não se tratará tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado. Não se trata do espanto medieval perante uma realidade hostil possuída do sopro da divindade, mas antes da prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida por mais segura que esteja ao nível da sobrevivência. A ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que ativa. A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha. (SANTOS, 1988. p. 68)

O paradigma hegemônico toma com vigor a necessidade de especialização, disciplinarização, já no paradigma emergente, o conhecimento é total, pois não acredita que para uma realidade ser compreendida é útil ou necessário retirar dela a sua complexidade, dividindo-a em fragmentos analisáveis. Este novo paradigma tem como horizonte a totalidade, mas sendo total, é também local, na medida em que “constitui-se ao redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vidas locais”.

Embora tecido localmente, esse conhecimento não se encerra em si, “porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado” (SANTOS, 1996, p.47). Logo, compreender o conhecimento como autoconhecimento, local e total não significa dizer que esse conhecimento é dispensável ou desconexo, é reafirmá-lo em sua validade com essas características.

Há uma racionalidade que pode ser percebida, também, nas propostas e pesquisas voltadas para a formação docente, feitas com objetivos e métodos tradicionais, presumindo já saber o que sabem e, principalmente, o que não sabem as professoras. Partindo desse “já sabido”, são propostas políticas públicas, formações continuadas, mudanças para a formação docente inicial sem que sejam investigadas as possibilidades inscritas nas realidades docentes e reduzindo a formação docente, à formal, deixando de lado os múltiplos contextos e fatores que a compõem. Embora as trajetórias docentes tenham marcas e estejam inscritas em um

contexto sócio-histórico-político-teórico não há uma sobreposição ou hierarquia entre essas marcas e os aspectos singulares, das histórias de vida, valores e particularidades de cada docente.

Percebendo a necessidade de superarmos o já sabido sobre a docência e a formação docente, proponho a mesma inversão formulada por Santos – expandir o presente, contrair o futuro – para investigarmos os modos pelos quais professoras em exercício e em formação tecem seus conhecimentos e criam alternativas cotidianamente, entendendo que a docência supera em muito aquilo que as vozes hegemônicas supõem saber sobre ela. Para isso, nos voltamos para a imensa experiência docente em curso, sem procurar retirar dela conclusões generalizantes, nem julgando a eficiência de tais especificidades por critérios hegemônicos, mas buscando concentrar os esforços em compreender como elas se constituem em sua heterogeneidade e procurar vislumbrar as possibilidades de alternativas nelas inscritas, sem o idealismo de um futuro impossível, porque pensado fora das possibilidades inscritas no presente.

1.1 O cotidiano como *espaçotempo* de produção de conhecimento

A modernidade, ao definir uma única forma válida de produção de conhecimentos e significados, ou seja, de compreensão de mundo, ocasionou um imenso desperdício de experiência (SANTOS, 2010) por meio de um processo de descredibilização que leva à produção ativa das inexistências, tornando necessário o esforço de desinvisibilização de alternativas existentes para vislumbrarmos outras possibilidades de futuro.

Se as possibilidades estão no presente, tal desperdício de conhecimentos se produz cotidianamente e, por isso, voltamos a atenção para Certeau (2003), historiador francês que, ao realizar uma pesquisa encomendada por um órgão público sobre os problemas de cultura e sociedade, não procurou elaborar soluções ou um “diagnóstico definitivo que encerrasse o futuro, mas sobretudo compreender o que estava acontecendo”. Tendo tal objetivo, sua pesquisa entrecruzou métodos e deslocou a atenção dos sujeitos entendidos como consumidores passivos de cultura para sujeitos que recriam, anonimamente, nos usos, o que lhes é dado para consumo, por meio de suas práticas e desvios nos modos de usar esses produtos, procurando mapear quais operações culturais realizam ao usá-los. (CERTEAU, 2003, p.10-13).

A empreitada teórica encarada por Certeau visou a estudar a formalidade e as modalidades das operações culturais criadas pelos sujeitos comuns para dar-lhes inteligibilidade, o que podemos compreender como um esforço de credibilização dessas

produções, buscando a “lógica deste pensamento que não se pensa” (CERTEAU, 2003, p.43) ou, acrescento, não se expressa ou não se sistematiza. Tendo esse intuito, o pesquisador precisou se afastar dos modos convencionais de pesquisa social, mais voltadas para questionários que lhe forneciam sondagens estatísticas, pois esse processo de investigação deixava escapar o que mais lhe interessava: “as operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis”, visto que os questionários aplicados que davam origem às estatísticas só davam conta de achar o que era homogêneo, na medida em que eram capazes de apreender o material que os sujeitos usavam. Mas não conseguiam captar os modos como os operavam, realizando uma ruptura instauradora (GIARD, 2003, p. 15).

Para essa empreitada ser possível voltou-se para as práticas ou “maneiras de fazer” cotidianas dos sujeitos ordinários/comuns, no entanto esse movimento não implicou em um atomismo social, visto que há sempre a precedência da relação social, ou seja, “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais”, isso porque há sempre o plano social de fundo. Sendo assim, essas criações cotidianas referem-se a “modos de operações ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou veículo”, implicando o caráter coletivo/social das práticas cotidianas, que sob a percepção enganosa de que são apenas consumo, são, no cotidiano, usados de maneiras próprias pelos praticantes da vida cotidiana, que empregam os produtos impostos a seu modo e, com isso, inventam “mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2003, p. 38).

Acontece que essas criações realizadas pelos praticantes são tornadas invisíveis, porque se disseminam em espaços controlados por sistemas de produções que não oferecem aos supostos consumidores um “lugar onde possam marcar o que fazem com esses produtos” e, portanto, não são notadas como “produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos” (CERTEAU, 2003, p. 39) por uma ordem dominante.

Sendo impostos por uma ordem dominante tais produtos não podem ser rejeitados ou modificados diretamente pelos sujeitos, porém, também não podem esses sujeitos serem despedidos de suas referências antes de consumi-los para usarem as referências do sistema que os fabricou. Nesse sentido, com seus saberes e sentidos, os sujeitos produzem suas práticas e sentidos dando cara, cor, forma aos produtos e, no caso de docência, aos currículos. Tal processo nos é relatado pela professora Fabiana após uma discussão a respeito dos mecanismos de controle docente que teve como ponto de partida matérias de jornais televisivos sobre a profissão docente:

Esse tipo de conhecimento⁶ é aquele que choca, revolta, mas forja. Nos faz querer sair de uma posição subordinada na comunidade escolar, de meros consumidores de teorias e teóricos para uma posição de criadores e professores capazes de teorizar a própria prática. É quase um resgate de protagonismo, num cenário de total esvaziamento do trabalho do professor. Onde a função do professor é dar aula e ponto. Estudar, planejar, participar de grupos de estudos, tudo isso é desvalorizado ou até pode ser “incentivado”, desde que não seja no seu tempo de trabalho ou com o dinheiro público.

Nessa relação conflituosa, a força do “fraco” está nos “procedimentos de consumo” que metamorfoseiam os produtos segundo “interesses próprios e suas próprias regras” e descobrem os efeitos e possibilidades deles, reorganizando a ordem sócio-política através de “operações quase microbianas que proliferam no seio de estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano”, possíveis graças à “criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou indivíduos” (CERTEAU, 2003, p. 41). Pelo processo acima relatado

uma maneira de utilizar sistemas impostos constitui a resistência à lei história de um estado de fato e as suas legitimações dogmáticas. Uma prática da ordem construída por outros redistribui-lhe o espaço. Ali ela cria ao menos um jogo, por manobras entre forças desiguais e por referências utópicas (CERTEAU, 2003, p. 79).

Então onde se pensava a aplicação, há criações e resistências que paulatinamente modificam o imposto, numa arte de “fazer com” o prescrito. Certeau nomeou essa arte de fazer bricolagens a partir das “possibilidades oferecidas pelas circunstâncias” como táticas desviacionistas, entendendo as operações desse “fazer com” como “usos” (CERTEAU, 2003, p. 92-93).

Desse modo a criatividade cotidiana opera por uma arte de aproveitar a ocasião, oportunizando que os sujeitos ordinários produzam maneiras de fazer na manipulação do que não foi por eles criado “para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir”, operando as referidas micro-mudanças nos produtos ao regerem-nos segundo os próprios interesses, desejos, regras e possibilidades inscritas na sua realidade (CERTEAU, 2003, p. 39-40).

Cabe ressaltar que, embora saibamos que esses sujeitos ordinários, aqueles que ficam à margem do controle dos espaços e prescrições normativas, sejam uma maioria nomeada de modo universalizado como povo/subalternos/colonizados e silenciosos, isso não significa que haja uma homogeneidade entre eles, ou seja, trata-se de uma totalização linguística

⁶ A professora refere-se ao conhecimento tecido a partir da crítica à visão midiática a respeito da docência elaborada pelo grupo na roda de conversa.

invisibilizadora da diferença e das singularidades. Portanto os usos são intrinsecamente ligados aos seus contextos de produção.

Sob essa ótica, as normas não seriam a definição do que é a prática, mas funcionariam como aquilo que “as regras de metro e rima eram antigamente para os poetas: um conjunto de imposições estimuladoras da invenção, uma regulamentação para facilitar as improvisações” (CERTEAU, 2003, p. 50). No entanto, as criações realizadas a partir de códigos sociais permanecem invisíveis até mesmo para quem as produz, o que implica, no caso aqui tratado, na percepção dos *saberes-fazeres* docentes tecidos cotidianamente e, portanto, na sua valorização, inclusive pelas próprias professoras.

Mesmo o jogo sendo operado no campo do mais forte, há uma relação de forças que articula conflitos e, embora desigual, “volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte”, que em contrapartida reage, por vezes violentamente, para buscar “equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários”. Essa dinâmica produz uma “politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 2003, p. 45).

Ora, se as prescrições normativas não são capazes de definir uma realidade, e quem a produz são os praticantes delas pelos usos que fazem das normas, se desejamos apreender como docentes tecem saberes, práticas e políticas não é suficiente que nos voltemos apenas para os currículos e espaços formais da formação de professores, faz-se necessário tecer metodologias capazes de compartilhar essas criações microbianas a partir dos produtos impostos.

1.2 A tessitura dos cotidianos escolares

De modo congruente ao que Certeau (2003) disserta acerca da vida cotidiana, ao mergulharmos no cotidiano de qualquer escola a percebemos viva, repleta de criações, resistências e experiências desconsideradas pelos padrões oficiais de abordagem das escolas por serem invisíveis a um olhar externo e do alto que só consegue ver o que nela há de permanência e, a partir daí, infere que a escola pouco se transformou desde a sua invenção e que, portanto, é inadequada e obsoleta.

O pensamento cartesiano, voltado para a reflexão formal e desdobrando-se em cientificismo, caracterizou o cotidiano como campo da repetição e do irrefletido, ou seja, do senso-comum, oposto à ciência, abdicando de estudar ou de compreender a riqueza nele presente, bem como sua complexidade. O estabelecimento desse paradigma foi possível pois a ciência é apresentada como algo acabado, sendo seu processo (por vezes caótico) e elementos de construção pouco revelados.

A produção de qualquer saber, inclusive o científico, é permeada de incertezas, controvérsias e falhas e sofre múltiplas interferências do contexto para então se chegar a um resultado. No entanto, findo este processo, é valorizado apenas o resultado final, o produto, e ocultam-se os processos e contextos de produção, transformando-os em “caixas-pretas”.

A expressão caixa-preta advém do nome dado ao equipamento que registra informações de voo nos aviões e vem sendo usada sociologicamente quando queremos fazer referência a algo que não precisa nem pode ser olhado. Atualmente é usada “sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai.” (LATOURET, 2011, p.14) Essa metáfora baseia-se no entendimento de que, se algo é desconhecido, complexo e imprevisível, não é passível de ser compreendido ou controlado. Deste modo, para analisá-lo devemos nos concentrar no que podemos controlar: o que entra (input) e o que sai (output) da caixa-preta. As diferenças entre o segundo e o primeiro diriam o que se passou no meio.

Trazendo tal metáfora para o campo educacional, nos primórdios dos estudos curriculares, o cotidiano escolar foi considerado uma caixa-preta por englobar as práticas docentes e discentes, seus contextos, enfim, por ser complexo e inapreensível quantitativamente. Partindo desse entendimento, os referidos estudos voltaram-se para os inputs controláveis, como as normas curriculares, materiais didáticos etc. e os outputs, como os resultados escolares, medidos pelas avaliações padronizadas. De acordo com a diferença entre as expectativas e os resultados, mudanças seriam procedidas nos inputs, ou seja, o feedback (ALVES; OLIVEIRA, 2002).

Sob essa compreensão não importa o que acontece dentro da caixa-preta, mas sim, o que é direcionado a ela e o que ela produz de quantificável e, conseqüentemente, se o resultado esperado não é alcançado, devemos nos voltar para realizar mudanças nos inputs (currículos, normas, materiais didáticos e etc.) concebendo o cotidiano escolar como algo negligenciável em si, apenas modificável de fora para dentro, dando centralidade à administração escolar e ao controle docente em detrimento da prática escolar e acreditando ser impossível e desnecessário conhecer o que se passa nos cotidianos do chão das escolas.

Partindo de uma noção do que seja um ideal de escola ela é planejada de fora e “do alto”, acabando por ser compreendidas como “lócus de aplicação desses planos”. Tal lógica oferece uma compreensão de que o que se passa nos diferentes contextos escolares é irrelevante. De fora são enviados os recursos e verifica-se o trabalho realizado lá dentro por meio de provas gerais que se dirigem aos produtos. Comumente a culpa por outputs insatisfatórios (fracasso

escolar) é colocada sobre os erros ocorridos dentro da “caixa preta”, já que os inputs são corretos (cientificamente elaborados), ou seja, a responsabilidade por resultados diferentes dos esperados recai sobre professoras e alunos, pois falharam na aplicação dos inputs (recursos oferecidos) (REIS; CAMPOS, 2017, p. 6).

Essa intenção de controlar o fazer docente evidencia uma compreensão das professoras como meras transmissoras de conhecimentos e aplicadoras de técnicas bem como receptoras passivas dos “inputs”. A produção de materiais didáticos, currículos e avaliações oficiais repousa sobre a certeza da eficácia, em caso de “bom uso”, pois estes necessitam da menor interferência possível da “caixa-preta” para que se obtenha sucesso. Dessa forma, tem-se a certeza de que o fracasso do processo é meramente daquele que não utilizou com a eficácia necessária o “material” e a “técnica” que lhe foram fornecidos, ou seja, o professor. Desconsideram-se tanto os saberes docentes, quanto os saberes discentes tecidos na experiência cotidiana das salas de aula, assim como a infinidade de outros fatores que atravessam os cotidianos escolares, como se houvesse uma vida na escola e na sociedade de modo apartado.

Paraskeva (2011, apud SÜSSEKIND, 2014) aponta que essa compreensão equivocada da relação entre escola-sociedade ocasionou a crença da educação escolar como uma ferramenta simples de mudança social. Entendemos que essa forma de conceber a educação “demoniza os professores” (PINAR, 2008) e coisifica os estudantes. “Aqueles que possuem seus saberes, conhecimentos e experiências desqualificados são estigmatizados com a marca do “fracasso” escolar, reforçando a histórica subalternização e culpabilização das vítimas.” (SUSSEKIND, LONTRA, PELLEGRINI, 2016)

Por esse mecanismo, os currículos começam a ser concebidos como territórios de desenvolvimento e se revelam bastante mercadológicos “habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515). Emergem dos currículos oficiais, para além de interesses políticos, interesses econômicos.

A economia mundial hoje tem como base a hegemonia da sociedade de mercado (SANTOS, 2000), o que vem gerando políticas oficiais na área da educação voltadas para “o princípio da competência por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade internos e externos à[s] escola[s]” (HYPOLITO; et al., 2009, p. 102) que visam à subordinação do sistema educativo ao mercado, ou seja, têm sido caracterizadas por um conjunto de ideias que fazem apelo à eficiência, à eficácia, à excelência e à “qualidade”. Essas políticas oficiais, resultantes de opções políticas, econômicas e epistemológicas com prevalência do pensamento neoliberal, que é individualista, pragmático e utilitarista, proclamam a felicidade como direito

e conquista de indivíduos “livres” e “iguais”, desconsiderando os contextos e os grupos sociais em que se inscrevem (REIS, 2014).

Tais políticas consideram ser necessário verificar a qualidade do que tem sido feito pelos docentes no cotidiano das salas de aula. Para isso, são pensados sistemas de ranqueamento de escolas e avaliações em grande escala, nacionais e locais, adoção de escolas por empresas e adoção de sistemas apostilados que são comprados do sistema privado (HYPOLITO; et al., 2009),

[...] algumas redes estaduais e municipais estão indo além: a compra de “pacotes” produzidos longe da realidade de seus alunos, onde tudo o que se fará está pré-definido em apostilas, cadernos, livro de orientação do professor etc. O modelo das escolas de sistema apostilado, estilo Anglo, Positivo e outros, modelo mais bem sucedido de lucros neste nicho de mercado em que deve se tornar a escola, é agora transportado para as redes públicas (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 43).

Como parte desses critérios de eficiência e em consonância com esses discursos, vemos um forte incremento nas parcerias público-privadas, algumas que se apresentam com o intuito de mostrar que a melhoria da qualidade da educação se dá por meio de material pronto, entregue ao professor de forma que este, ao segui-lo, não necessite “pensar” sobre o que faz, basta seguir o que está pronto para ser consumido, desconsiderando a individualidade dos sujeitos: alunos e professoras.

Podemos perceber tal modelo de pensamento como uma redução do real, na medida em que desconsidera tudo que não é controlável ou quantitativamente compreensível e formulável e por pensar o “mundo da escola” dissociado do “mundo social” em que ela se inscreve.

Muitas propostas oficiais de educação advêm desse ideário alimentando a crença de que é possível realização mudanças na educação e na formação de professores por meio da aplicação de normas e metodologias prontas na prática e por sua aferição através de avaliações em larga escala.

Uma evidência do quão este modelo, que toma a escola como uma caixa-preta, está presente nas políticas públicas voltadas para a educação foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A propaganda televisiva⁷ que apresentava a BNCC para população iniciava com a seguinte frase: “o Brasil terá pela primeira vez uma Base Nacional Comum Curricular”. No entanto, diversos documentos norteadores do currículo nacional já existiam e muitas práticas curriculares eram praticadas na escola. No entanto, como é

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>

evidenciado na propaganda, todas estas políticas práticas em curso nas diversas escolas são tomadas como inexistentes. Ao fundo da referida frase que inicia a propaganda aparecem crianças de todas as regiões do Brasil realizando as mesmas tarefas cotidianas: acordando, comendo e pegando a mochila para ir à escola. Em seguida, o locutor afirma que “com a base, todos os estudantes do país de escola pública ou particular, terão os mesmos direitos de aprendizagem [...]. Isso é bom. Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”.

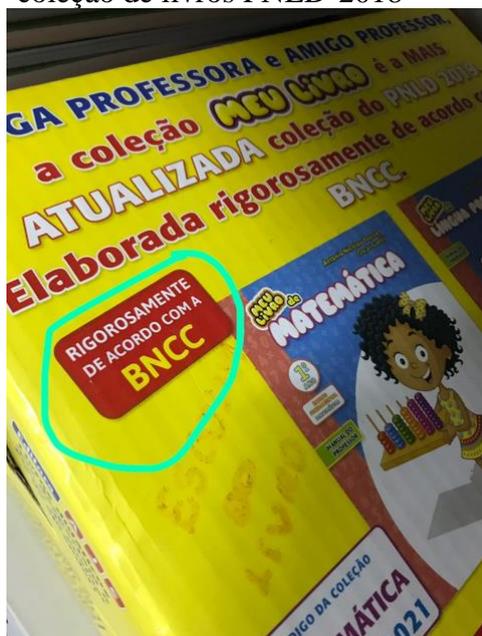
Há um ampla discussão a respeito da BNCC no campo do currículo, no entanto, meu objetivo ao trazer tal discussão neste trabalho é evidenciar que políticas de currículo e formação tomam os cotidianos escolares e os *saberes-fazer*s neles produzidos como inexistentes e irrelevantes, desconsiderando as múltiplas experiências e trajetórias de docentes e estudantes, inseridas na multiplicidades de realidades sociais do país e apostam na crença de que uma norma é aplicável em uma realidade submetida à ela. Cabe ressaltar que no Brasil a aprovação da BNCC teve amplo suporte de tecnocratas, especialistas e empresas, organizados no Movimento pela Base⁸ (FREITAS, 2018).

Em 2019, logo após a aprovação da BNCC, tivemos o momento de escolha dos livros didáticos para o período 2019-2020, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O programa é voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e existe desde 1985. No entanto, com a BNCC, as obras passaram a ter que seguir rigorosamente os conteúdos da base, indicando, inclusive o código de cada conteúdo e assumindo um tom muito mais de manual para o professor do que guia didático, como era anteriormente. Nos guias voltados para os docentes, onde encontrávamos os princípios de determinada coleção, doravante encontramos como a coleção atende à Base, como se o objetivo principal fosse obedecer o documento e não garantir aprendizagens aos estudantes. Além disso, os livros passaram a ser consumíveis, englobaram outras áreas do conhecimento e etapas (como, por exemplo, artes visuais e educação infantil, que passaram a contar com livros didáticos). O investimento do governo com o PNLD entre 2018 e 2020 foi de R\$ 3.882.427.723,27⁹

⁸ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-do-magisterio/>

⁹ <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Figura 1 - Fotografia da caixa da coleção de livros PNLD-2018



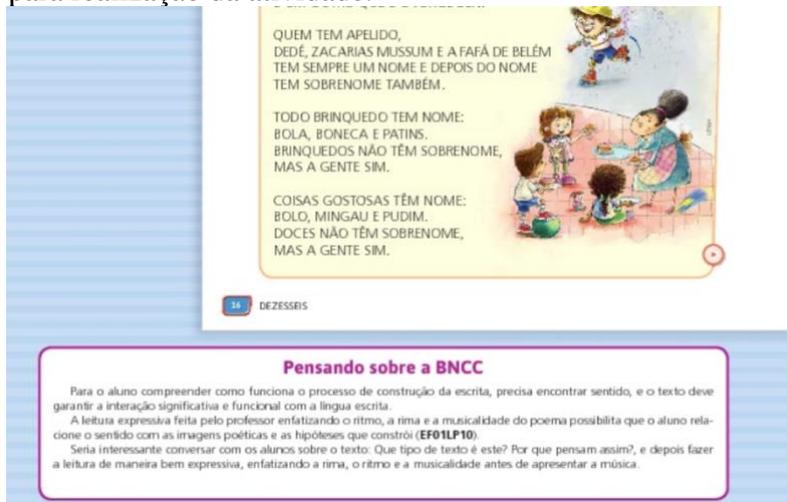
Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 2 - Página do Manual do Professor.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 3 - Acervo pessoal. Orientação do livro do professor para realização da atividade.



As influências deste modelo de pensamento se fazem notar, também, no discurso e no imaginário de alguns docentes, que compreendem existir aqueles que fazem políticas e aqueles que as implementam (ou deveriam). Essa ideia é impregnada de uma linha de pensamento mais ampla, legado do paradigma cientificista, de que ao sujeito comum só cabe o fazer. Nessa lógica, o fazer e o pensar estão em campos separados (REIS, 2014).

A partir de Habermas (1984, 1987 apud, OLIVEIRA 2012) podemos refutar tal crença, visto que as realidades histórico-empíricas (que podemos entender como o cotidiano) devem ser compreendidas para além de seus determinantes lógico-estruturais, pois a realização dessa

estrutura não se dá automaticamente, como uma transposição, na medida em que depende das ações concretas dos sujeitos sociais. Esse argumento se entrelaça com o conceito de “usos” de Certeau (2003) já apresentado anteriormente.

Partindo dessas noções compreendemos que não há possibilidade de “controle” do que é vivido nos cotidianos das escolas, devido à impossibilidade de transposição teoria-prática e, também, porque os praticantes da vida cotidiana recriam cotidianamente o que lhes é dado para consumo, fazendo com que este tipo de aferição seja incoerente com o *modus operandi* dos cotidianos. Sem variáveis quantificáveis ou reproduzíveis em laboratório, a vida cotidiana não pode ser estudada nem compreendida por meio dos mecanismos de pesquisa desenvolvidos na esteira do cartesianismo.

Embora, à primeira vista, nos pareça impossível abrir essas caixas-pretas criadas pela modernidade, que nos diz que tudo que é complexo demais é impossível de ser compreendido e pode ser desconsiderado, Latour (2011) evidencia o oposto, ao afirmar ser possível abri-las quando nos movimentamos no tempo e no espaço para buscarmos os contextos dos conteúdos produzidos e re-interligar seus elementos para, então, compreendê-los.

Um elemento relevante para os estudos com os cotidianos está na convicção de que as lógicas de funcionamento da vida cotidiana são drasticamente diferentes das lógicas estabelecidas pela ciência moderna para a compreensão do mundo. A consequência disso é que, para tornar possível compreender o cotidiano, é preciso desaprender o ensinado pela modernidade e criar formas de entendimento dos processos de criação dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) da vida cotidiana.

Vimos que, na perspectiva do cotidiano escolar como uma “caixa-preta”, o currículo passa a ter status de “arma” contra todas as mazelas ocasionadas pela sociedade, ganhando valor mercadológico. Essa produção eficiente não só interessa às organizações privadas, mas alimenta a crença na escola como espaço de redução das desigualdades sistêmicas capitalistas. Isso, além de ser uma ideia, uma crença poderosa, viabiliza que a educação se torne mercado. Um mercado lucrativo na produção de pacotes contendo fórmulas, manuais, materiais e avaliações, que são vendidos como a panaceia para as Secretarias de Educação, “trazendo” uma solução simples para problemas muito complexos (COELHO; et al., 2017).

Pinar (2008, p. 94) chama atenção a respeito da “demonização dos professores” provocada por essa união funesta entre currículos unificados e testes padronizados. Para ele, o sucesso escolar de uma criança – seja lá o que se entenda por isso – é colocado como responsabilidade única dos professores: “é como se o professor fosse um mágico que pudesse consertar tudo.” E, quando algo não sai como o previsto, toda a culpa recai sobre eles.

Os saberes e a eficiência docentes, produzidos cotidianamente e não reconhecidos pelo pensamento hegemônico, operam por lógicas diferentes das impostas pela ciência moderna (neutra- objetiva- universalizante- estatística), visto que essa parte de um método que, segundo Certeau, tem como “condição de seu sucesso”

extrair os documentos de seu contexto “histórico” e eliminar “operações” dos locutores em circunstâncias particulares de tempo, de lugar e competição. É necessário que se apaguem as práticas linguísticas cotidianas (e o espaço de suas táticas), para que as práticas científicas sejam exercidas no seu campo próprio (CERTEAU, 1994, p. 81)

Além disso, tais saberes não são quantificáveis e este rigor científico canônico

afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. (SANTOS,2000, p.63)

Esta descredibilização dos saberes cotidianos contribui para a desvalorização e desprofissionalização docente, ocasionado a subalternização desses profissionais, como é indicado por Nóvoa (2017, p.1109):

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (DARLING-HAMMOND, 2016). O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão.

Em descompasso com as produções no campo da formação de professores, desde o início do século, vimos presenciando um movimento de ampliação desta desprofissionalização, gerada pela tendência neoliberal que preconiza reformas educacionais que englobam ataques às instituições universitárias de formação docente e propõem medidas que pressupõem a privatização da educação, como se esta devesse seguir às lógicas de mercado. Repousa sobre este ideário a concepção de que os conhecimentos próprios da docência são meras competências técnicas e, se assim o são, são passíveis de serem treinadas e aferidas.

Arroyo (2011) complexifica o entendimento acerca da valorização docente ao nos elucidar que nós, professoras, somos resultados de tensas relações em que a educação e a profissão docente estão inseridas, visto que precisamos lidar com imagens sociais pesadas e ultrapassadas com que ainda somos vistos pela mídia e pelo conservadorismo gestor, o que traz o imperativo de lutarmos por reconhecimento nosso e de nossos alunos. Também nos ajuda a

avançar sobre a compreensão da forma pela qual alguns contextos da atuação docente, que lidam com lugares e sujeitos subalternizados, também interferem no fator “valorização da profissão docente”.

Lembro-me bem da primeira vez que respondi à pergunta “o que você quer ser quando crescer?” Minha resposta foi “ser professora”. Eu tinha cerca de cinco anos de idade e, na minha infância, uma das brincadeiras que mais gostava de brincar era de escolinha com minhas irmãs. A cada indício que levasse ao caminho da docência, eu recusava e desviava a rota, pois desejar a docência me parecia algo impensável, tendo em vista as lutas que a profissão atravessa. São desafios constantes, como enfrentar uma cultura de desvalorização e negação da profissão e o governo que, por sua vez, não dá voz ao professor e possibilidade de valorização. (Trecho do Memorial da Professora Ana Claudia, 2019)

Sabemos que atuar em alguns cotidianos escolares brasileiros significa, por vezes, atuar junto a infâncias, adolescências e juventudes submetidas a condições precarizadas de vida, onde percursos escolares são entrelaçados por trajetórias humanas desumanizadas. Tal realidade desestabiliza as experiências escolares discentes e docentes, desestabilização esta que pode ocasionar tanto uma precarização do trabalho, tornando-o um mal-estar, quanto impulsionar uma reinvenção da docência na medida em que esta se sente imbuída, diante das circunstâncias, a proporcionar experiências mais dignas e humanas nesses contextos.

Comprendemos, com Nóvoa (2017), que apesar de apresentarem fragilidades, as instituições universitárias possuem um papel insubstituível na afirmação e formação dos professores e da educação pública. Portanto, uma alternativa à formação de professores deve partir de críticas realizadas ao que temos agora como formação, isso para partimos delas para buscar transformação e não a dismantelar. Também entendemos que a “formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017, p.1111). Reconhecemos que a universidade assumir a formação docente trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico. No entanto, percebemos a necessidade e o esforço de tecer um espaço mais dialógico entre escola e universidade.

Pelas razões acima elencadas, há uma concepção presente na nossa sociedade que desconsidera que o/a professor/a tem um conhecimento específico da sua profissão desconsiderando os saberes docentes, desvalorizando seus profissionais. Tal concepção advém, segundo Alves (2010), das “vozes do centro do “sistema educativo” – a que chamamos de “voz oficial” que afirmam reiteradamente que os professoras/es são mal formadas/os e nada sabem. Tais afirmativas são produzidas a partir de uma visão que foca no não saber, sem que de fato haja um investimento em pensar acerca do que realmente sabem/fazem os docentes ou como constituem seus saberes/fazerem nos diferentes contextos de formação e atuação. Sendo assim,

“é preciso que saibamos o que as professoras sabem, antes de propormos qualquer outra formação acadêmica” (ALVES, 2010, p. 1196).

Essa concepção hegemônica da profissão docente e seus conhecimentos entram em diálogo com a tessitura das identidades docentes, como nos aponta a professora Fabiana:

Quando escolhemos a carreira docente e a declaramos publicamente, é muito comum sermos chamados de loucos. Essa imagem criada do professor, que ao mesmo tempo o culpabiliza e depois deposita nele toda a esperança pela melhora na qualidade da educação. Afinal somos vilões ou heróis? Esse discurso dicotômico proveniente de quem deveria fazer e pensar educação, só faz confirmar que a única preocupação é fazer política. E fazer política, esse tipo de política, dificilmente será fazer educação.

Ao contrário de uma carreira que nos privilegie, esbarramos num cotidiano que nos desfavorece e nos atrofia todos os dias. A começar, pela colaboração do material didático, planejamentos e projetos, que nos são impostos de forma arbitrária, com o argumento de aliviar nossas cargas. Muitos desses materiais não tiveram, sequer, a contribuição de representantes da educação. São elaborados por empresas que, cada vez mais, encontram brechas para entrar e crescer no nosso meio.

Hoje o papel do professor se resume ao exercício de um papel, quase técnico. Resistiremos a isso! Como no taylorismo, onde o operário sequer tinha a ideia do produto que ajudava a construir. Sua função, única e exclusiva era desempenhar uma função, que logo passava para outro, e outro, e outro... Até chegar no produto final. Não somos profissionais de serviços isolados, sem a menor compreensão do significado do processo. Somos professores e formamos pessoas. Não somos técnicos, deuses, sacerdotes, operários. Somos professores!

No entanto, apesar de perceber estratégias da estrutura para podar a autoria docente, a professora também evidencia que, apesar de tudo, os sujeitos que estão na escola resistem, pensam e criam.

1.2.1 Apesar de...

Bem antes de fazer resplandecer, em sua escatológica glória, a grande luz (luce) do Paraíso, Dante quis reservar, no vigésimo sexto canto do Inferno, um destino discreto, embora significativo, à “pequena luz” (lucciola) dos pirilampos [...] O espaço todo é salpicado – constelado, infestado – de pequenas chamas que parecem vaga-lumes, exatamente como aqueles que as pessoas do campo, nas belas noites de verão, veem esvoaçar, aqui e ali, ao acaso de seu esplendor, discreto, passante, tremeluzente.

Didi-Huberman, 2011, p.11-12

Em fevereiro de 1975, trinta e cinco anos após ter escrito uma belíssima carta sobre a aparição dos vagalumes e nove meses antes de ser brutalmente assassinado, Pasolini teorizou sobre o desaparecimento dos vagalumes que teriam sido engolidos pela forte luz dos holofotes do fascismo triunfante, tese histórica produzida em diálogo com o momento político italiano da época.

Porém, Didi-Huberman pondera que uma coisa é evidenciar as mazelas de uma máquina autoritária e outra é lhe atribuir rapidamente uma vitória definitiva e conceder a ela o crédito do que nos pretende fazer. “É ver somente a noite escura ou a ofuscante luz dos projetores. É agir como os vencidos: é estarmos convencidos de que a máquina cumpre seu trabalho sem resto nem resistência. É não ver mais nada” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p.42).

O autor prossegue apontando que em situações extremas de sofrimento somos atravessados por “momentos de exceção em que os seres humanos se tornam vaga-lumes – seres luminescentes, dançantes, erráticos, intocáveis e resistentes enquanto tais – sob nosso olhar maravilhado” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 23).

Por essa lógica, o autor revoga previsões apocalípticas e nos leva a compreender que, ora, se as luzes dos vagalumes são intermitentes, passageiras, frágeis, não são os vagalumes que desaparecem, eles apenas “se vão”, desaparecem apenas aos olhos do espectador que ficou parado no mesmo lugar que já não é mais um lugar adequado para vê-los e desistiu de segui-los. Para vê-los, ainda que por pouco tempo, é preciso ser otimista e observá-los dançando na escuridão, marginais, sobreviventes, menores (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 47-55). Isso quer dizer que os vaga-lumes não foram destruídos, eles estão por aí, latentes, mas, às vezes, estando angustiados, nosso desejo/capacidade de ver, nossa esperança política se destrói e nos cega.

Apesar da consciência de que a docência tem sofrido inúmeros ataques que visam ao seu controle, desprofissionalização, suspeita e demonização há a aposta de que, apesar de todos pesares, há criações e resistências vividas em cada escola e se nos colocarmos na posição fatalista, tal como Pasolini no final de sua vida, sem vermos os espaços nômades, “situado[s] no improvável *espaçotempo* das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, do apesar de tudo” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 42) não estaremos vendo mais nada.

O esforço aqui pretendido é de nos esquivarmos do desespero e buscar compreender lampejos de criatividade, alegria e resistência dos sujeitos que fazem o cotidiano das escolas públicas e contradizem as grandes luzes das normas, vozes oficiais e estruturas que dizem que a escola pública e seus sujeitos são fracassados e inviáveis. Um desses lampejos nos é narrado pela mesma professora:

Quando eu tinha 11 anos, fui ter minha primeira experiência na Rede Pública. Nesse ano inauguraram um CIEP¹⁰ no nosso bairro que precisava realizar prova para entrar. Fiz a prova, passei e com muito medo, fui!

E nesse momento, a escola deixou de ser só um lugar que eu amava, ela passou a ser um lugar de refúgio. A biblioteca era incrível e os espaços também. Os livros começaram a ser minhas melhores companhias, já que a vida estava cada vez mais confusa. Nas madrugadas, quando temia pela vida do meu pai e por vezes, nem sabia por onde ele andava, encontrava nos livros um apoio e distração. Lia de tudo. Os livros comprados no sebo eram os melhores, algumas vezes tinha a sorte de encontrar um 3 em 1. A escola naquele ano foi a melhor coisa que me aconteceu. Todo mundo lá tinha uma história, talvez na outra também tivessem, mas no CIEP as histórias se pareciam mais com a minha, existia um olhar de cumplicidade e afeto.

Lá encontrei uma professora de português, chamava-se Zilene, que no dia do meu aniversário de 15 anos, me deu de presente uma caixinha de sabonete e me pediu para que eu lembrasse que eu era apenas uma menina. Ela conseguiu enxergar em mim o que eu não enxergava mais. Naquele dia me tornei professora.

Portanto, apesar dos letreiros iluminados por pesquisas educacionais voltadas à oficialidade e à desqualificação dos cotidianos e discursos midiáticos que piscam a todo momento a mensagem de que a escola pública é lugar de repetição, repressão e está ultrapassada, que as professoras e professores que nela atuam são mal formados, resistentes a mudanças e que não sabem ensinar, a narrativa acima transcrita nos descola e permite ver a escola como espaço de afeto, de refúgio digno para vidas, por vezes tornadas indignas, como lugar de esperança, pois, como discutido, no uso astucioso dos espaços e produtos impostos, os praticantes da vida cotidiana operam saberes, práticas e valores invisíveis à lógica dominante. Portanto, assim também o é com as escolas e currículos.

1.3 Currículo como criação cotidiana

Todas as vezes que entro em sala de aula, me torno professora, uma nova professora. Me dou a chance de me modificar, de conhecer e reconhecer as minhas impossibilidades e são elas que me movem. Acreditar na educação, na mesma educação que me salvou, me faz buscar novos caminhos todos os dias para ser melhor, para olhar os alunos como a professora Zilene me olhou e ver neles potencial, ver o que, nem mesmo eles, enxergam

Trecho do memorial da professora Fabiana- 2018

¹⁰ Os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) são instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses. Foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola (1982-1985). O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular (MENEZES, 2001).

Segundo Oliveira (2012), “algumas explicações que produzimos e/ou repetimos quando inquiridos sobre problemas de alunos e professores nas escolas – de aprendizagens, disciplinas e outros” (p.91) são possivelmente apoiadas em estatísticas e generalizações, obtidas por meio de múltiplas realidades observadas e das quais foram extraídas somente o que entre elas havia em comum, de homogêneo, objetivando resultados globais sobre os processos educativos e suas estruturas. Ao fazer isso, os pesquisadores retiraram dessas realidades tudo que havia nelas de heterogêneo, o que “compõe os patchworks do cotidiano” (CERTEAU, 2003, p.46).

Sob essa lógica, durante muito tempo (e ainda hoje em alguns casos), às professoras foi reservado o lugar da reprodução, meras aplicadoras de programas e técnicas pensados por outros e, portanto, não produtoras de conhecimento. Com Certeau (2003), desaprendemos a percebê-las desse modo para passarmos a compreendê-las como praticantes da vida cotidiana que possuem suas artes de fazer.

Se os sujeitos não consomem passivamente o que lhes é dado, mas sim criam artes de fazer e práticas sociais de conhecimentos a partir disso, podemos afirmar que os sujeitos praticantes das vidas cotidianas das escolas não reproduzem as propostas e currículos oficiais, mas sim, recriam cotidianamente os currículos, a seus modos. Tal noção foi formulada por Oliveira, que definiu esses currículos como “currículos *praticadospensados*”, que seriam “criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar, por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças, e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação” (OLIVEIRA, 2012, p. 90).

A noção de praticantes (CERTEAU, 2003) subentende a compreensão da prática e da teoria como instâncias complementares e indissociáveis. Deste modo entendemos o fazer e o pensar como também indissociáveis e, por isso, aderimos a Oliveira (2012), que usa os neologismos *fazerpensar* para se referir às práticas das professoras e *praticantespensantes* para se referir às professoras em suas criações curriculares, deixando assim clara a opção político-epistemológica dessas pesquisas.

Isso quer dizer que ao criar currículo cotidianamente esses sujeitos tecem conhecimentos, mas, como já discutimos, tais conhecimentos são desconsiderados em sua validade. Oliveira (2012) ressalta que conceber o currículo como criação cotidiana pressupõe compreender que

As diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear- dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras subjetividades, em relação com outras diferentes e

plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os praticantes pensantes das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõe as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito (OLIVEIRA, 2012, p. 90-91)

O currículo seria, nessa perspectiva, o resultado (sempre provisório) de negociações entre o que é imposto pelo poder instituído aos praticantes das escolas e o que lhes é possível e credível (OLIVEIRA, 2012) tecer a partir das normas em sua relação com as possibilidades do real. Ou seja, nesse movimento de uso dos produtos, professoras e alunos vão “dando vida” aos currículos, a partir de seus modos de *fazer pensar* e criam e recriam soluções/ saberes/ práticas cotidianamente

Esse ineditismo dos currículos *pensadospraticados* por vezes é tomado apenas como desvio do currículo prescrito. No entanto, compreendemos que os primeiros são muito mais ricos, complexos e completos que os segundos, porque professoras buscam assegurar aos seus alunos, para além das aprendizagens contidas nas propostas oficiais, uma “formação global, de educação para além do ensino, no sentido de promover aquilo que acreditam ser uma educação de qualidade para seus alunos”. Com essa intencionalidade “incluem muitos outros conhecimentos, expressam e negociam valores morais, sociais, políticos; incluem as relações entre os diferentes atores/autores do cotidiano em que se inscrevem”, a partir de “negociações, diálogos, conflitos entre suas próprias convicções, crenças e possibilidades e aquilo que lhes é, a princípio, imposto pelo poder instituído” (OLIVEIRA, 2013, p. 191- 192).

Por tais processos, estudantes e docentes entrelaçam os conhecimentos advindos dos conteúdos escolares com outros, tecidos cotidianamente e em outros *espaçostempos*, por meio de uma influência recíproca entre eles, que leva à produção de novos conhecimentos, “inclusive conhecimento curricular”. Embora em geral esses não estejam presentes nos discursos educacionais, as escolas reais já são um cenário de criação cotidiana de uma pluralidade de conhecimentos e valores capazes de desestabilizarem a lógica vigente no mundo. E o fazem apesar dos inúmeros mecanismos de imposição e controle presentes nas escolas (OLIVEIRA, 2012, p. 98).

Portanto, conceber os currículos como criação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas implica em validar a tessitura de diferentes formas de conhecimento nelas. Nesse processo reafirma-se a posição contrária à que foi defendida pela modernidade: não há apenas uma forma de conhecimento válido, mas tantas quantas forem as práticas sociais existentes, porque cada uma se sustenta em um modo de conhecimento que lhe é próprio.

Conseqüentemente, práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimentos alternativos, mas, enquanto forem deslegitimados, esses outros modos de conhecimento e seus sujeitos serão excluídos socialmente do status de produtores de conhecimentos (SANTOS, 1995).

Sendo assim, os currículos *pensadospraticados* englobam uma diversidade de experiências e saberes muito mais amplos do que o currículo oficial propõe, na medida em que são criados e usados pelos diversos sujeitos que tecem os cotidianos escolares, entrelaçando as normas com suas vidas e valores. Isso quer dizer que mediante um conteúdo que deve ser ensinado e voltando-se para o imperativo de planejar experiências que possuem essa intencionalidade, o docente enreda tais conteúdos com seus conhecimentos e critérios precedentes, que englobam muito mais que apenas o conteúdo como, por exemplo, o embasamento a partir de aulas anteriores que deram mais ou menos certo, a preocupação em garantir o caráter lúdico, o conhecimento que tem sobre o grupo para o qual leciona e etc. Posteriormente, quando a aula acontece, há outros diálogos e entrelaçamentos, visto que o momento planejado não chega em um terreno vazio, pois mesmo crianças pequenas possuem suas redes de conhecimentos e subjetividades que interagem com a proposta, o que implica em imprevisibilidade, complexidade e riqueza dos currículos *pensadospraticados*. Essa notável dinâmica pode ser ilustrada pela narrativa abaixo, publicada na Coletânea “Narrativas: histórias na/da escola”, na qual relato uma das aulas que vivi:

Desde que fui trabalhar no Colégio de Aplicação da UFRJ – antes trabalhava em uma escola municipal do Rio de Janeiro –, fiquei encantada com a diversidade das turmas desse colégio. Como o acesso lá, hoje, se dá por meio de sorteio, as turmas sempre são muito heterogêneas. Claro que todas as turmas de qualquer colégio o são, pois ninguém é igual a ninguém; mas no CAp, diferentemente das escolas em que estava acostumada a atuar, essa mistura fica mais evidente. Algumas crianças chegam ao primeiro ano produzindo textos e lendo com fluência; outras desenham pensando estar escrevendo... As crianças vêm para a escola oriundas de diferentes bairros do Rio, da Baixada Fluminense, do asfalto mais caro da cidade, do morro... Umhas têm responsáveis com doutorado, outras têm responsáveis que “só sei assinar o nome, tia”; umas têm responsáveis passando um tempo em “Bangu”, outros que eu nem conheço, porque só vejo a babá; enfim, o que interessa é que toda essa diversidade oportuniza trocas de experiências efervescentes (CAMPOS, 2017, p18-19).

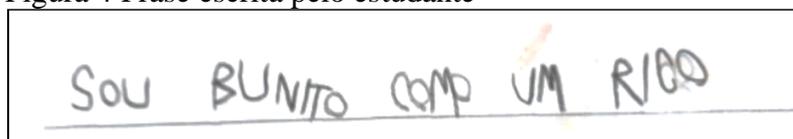
Segundo Esteban (2006), apesar de já haver um consenso sobre a heterogeneidade das turmas e dos processos de aprendizagem dos estudantes, a diferença ainda não é incorporada como uma característica do trabalho que deva ser positivamente valorizada. Por vezes a expressão “tal turma é heterogênea” é dita para dizer que determinada turma é difícil, o que indica que embora haja presença nos discursos sobre a questão da diferença e da heterogeneidade estas são frequentemente tomadas como limite da ação pedagógica, o que justificaria a exclusão dos considerados diferentes. Destaco que trago a ideia de

disso, me entregou a folha em que ele já havia escrito e pediu: “a senhora tem outra folha sobrando?” - o José é o único aluno da turma que me chama de senhora, apesar dos meus pedidos para que me chame pelo nome. Na outra folha, escreveu que era bonito como um beija-flor, não conseguiu deixar de lado o “bonito”.

Tocou o sinal do recreio, e eu devo ter ficado com a mesma cara pensativa com que o José ficou me olhando. Tirei uma foto do que ele escreveu, postei no grupo de WhatsApp®, que temos no grupo de pesquisa, querendo não refletir sozinha sobre aquela experiência. Então sentei e fiquei com meus botões pensando em como aprendemos coisas cotidianamente e que, talvez, nem sempre a função da escola seja a de fazer nossos estudantes aprenderem com ela, mas sim desaprender e, ainda, que desaprender é mais difícil do que aprender. Desaprendi muitas coisas naquelas aulas com José, e ele tornou a nossa aula muito mais produtiva do que o planejado.

O José não é rico de dinheiro, como as crianças falaram. Não sei ao certo se foi antes ou depois dessa aula, mas ele ficou uma semana sem vir à escola por causa da “brincadeira sinistra de polícia e ladrão ” que rolou na Rocinha (lugar onde ele mora) naquele mesmo período; mas de uma coisa eu sei: de lerdo, o José não tem nada! (CAMPOS, 2017, p18-19)

Figura 4 Frase escrita pelo estudante



Embora a noção de desaprender possa parecer, à primeira vista, algo negativo/ uma perda, pois somos herdeiros do cientificismo, lógica que toma o conhecimento como algo que se acumula linearmente, falamos da desaprendizagem como um movimento que acontece quando aprendemos algo novo e isso coloca em suspeição o que sabíamos antes. Sobre isso, Oliveira afirma que apesar de não serem ensinados formalmente, esse

conjunto de conhecimentos socialmente aprendidos e que funcionam como empecilhos à aprendizagem democrática, emancipatória e favorável à justiça social e cognitiva. Ninguém nasce racista, machista ou competitivo. São esses conhecimentos que, sem nos terem sido ensinados, fazem parte das nossas redes e precisam ser desaprendidos para que “nos lembremos dele de modo diferente” (SANTOS, 2018), integrando às nossas redes de conhecimentos e subjetividades novas compreensões sobre igualdade e diferença-superando os preconceitos-, sobre a relação entre diferentes conhecimentos e culturas, democratizando-a e sobre os modos de interação social, privilegiando a solidariedade e superando a naturalização dos valores competitivos em seu benefício (OLIVEIRA, 2020, p. 52)

Para além das subjetividades que compõem aquele cotidiano, o contexto social mais amplo também se enreda aos acontecimentos vividos, visto que somos sujeitos sociais e não há uma separação entre o que está dentro e fora da escola, como ocorreu na aula que narro a seguir:

O que vou contar agora aconteceu em uma turma de primeiro ano em março de 2019. A proposta era que os estudantes personalizassem a capa do caderno de português e, para isso, disponibilizei revistas velhas para as crianças recortarem palavras, tentarem ler e atribuir significado a elas e irem compondo um mosaico de palavras para a capa. Um dos estudantes recebeu uma revista que continha na capa a foto do atual presidente, Jair Bolsonaro. Os estudantes são sempre organizados em grupos de 4 estudantes cada e logo que a foto apareceu gerou uma grande polêmica no grupo,

assim como tem acontecido na sociedade brasileira atual. Iniciou -se então o seguinte diálogo entre elas:

CRIANÇA 1: Olha, o Mito! Minha mãe e meu pai torcem pelo Bolsonaro.

CRIANÇA 2: A minha mãe torce pelo Lula livre.

CRIANÇA 1: Sério? Mas o Lula tá preso!

CRIANÇA 3: Por que ele tá preso?

CRIANÇA 1: Porque ele roubou.

CRIANÇA 4: O que ele roubou?

CRIANÇA 1: Acho que ele roubou dinheiro dos ricos para dar para os pobres.

CRIANÇA 4: Mas isso não é maldade.

CRIANÇA 3: Sei lá...

Notamos, no diálogo das crianças, que desde pequenos, por sermos seres sociais e de cultura, ao nos encontrarmos, conversarmos negociamos sentidos. Tal negociação ocorre por conta da

diferenciação entre os muitos significados aos quais uma mesma palavra pode ser associada. Esse fenômeno quando identificado e discutido nos possibilita pensar em permanentes deslocamentos de seus sentidos possíveis. (...) Para Oliveira e Garcia (2010) a incerteza quanto ao significado deve-se ao seu permanente deslocamento, o que o torna inaprisionável, também. Esse permanente deslocamento e a impossível fixação de um significado privilegiado das palavras, evidência da polissemia intrínseca a tudo aquilo que falamos/escrevemos. Essa “diferença” (...) consideramos inerente ao processo cultural de produção de sentidos (...) (GARCIA; REIS, 2014, p. 93)

Fiquei encantada com o modo como essa negociação se deu no diálogo das crianças que parecem ter menos convicções, o que favorece a negociação. No entanto, vivemos um momento de ataque à escola expresso no projeto Escola sem Partido¹¹ e em outras tentativas de crítica aos *fazeressaberes* que nela se fazem presentes. Confesso que, por isso, fiquei temerosa e não entrei naquela conversa. No entanto, ficou inegável que, mesmo aos seis anos, os sujeitos ressignificam o que escutam e o que lhes é dado para aprender, enredando saberes de diferentes nichos sociais, visto que quem “torce pelo Bolsonaro” não diria que o Lula “roubou dinheiro dos ricos para dar ao pobres”.

Embora tentem “pasteurizar” o que entra na escola, assim como tentam na ciência, deixando de lado temas como sexo, gênero, drogas, partidos políticos, cultura popular, dentre outros, esse esforço é uma impossibilidade, visto que os sujeitos não consomem passivamente as propostas curriculares, mais sim as usam e “esses usos se dão em um nó de circunstâncias, numa nodosidade inseparável do contexto, do qual abstratamente se distingue. Indissociável do instante presente, de circunstâncias particulares e de um fazer” (CERTEAU, 2003, p.96-97).

¹¹ O Projeto Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. Pelos professores esse movimento foi apelidado de Escola com Mordça.

Relato a seguir um acontecimento vivido, publicado na segunda edição da coleção acima referida, que diz respeito a um tema que também se tem tentado “higienizar” das escolas, as questões de gênero:

Nas primeiras semanas de outubro de 2018 passei por alguns acontecimentos que me levaram à necessidade de escrever para organizar o que tenho percebido, vivido, pensado e, principalmente, sentido. Desde que me formei em pedagogia e me tornei professora de escola pública minha semana é vivida dentro de salas de aula: sendo docente de uma turma de crianças entre seis e sete anos, de um curso de extensão voltado para a formação continuada e inicial de professores e como aluna da pós-graduação.

Em período eleitoral costumo votar em candidatos de esquerda, pois são os que mais se alinham aos meus desejos de futuro e digo “costumo” porque diante do cenário de segundo turno em meu estado terei de revogar minha tendência, pois nenhum candidato de esquerda restou.

No texto desta semana que discutimos no grupo de pesquisa do doutorado que estou cursando, lemos que a humanidade aprende através de histórias. Esta percepção me causou encantamento, pois ao contrário de aprendermos com explicações e conceitos prontos que trazem embutidos determinada visão de mundo, dizer que aprendemos ouvindo histórias significa que aprendemos de acordo com o que somos, ou seja, dando a nossa interpretação, entrelaçando com outras histórias que vivemos e ouvimos, imaginando outros finais para as histórias ouvidas e etc. Penso que tal concepção sobre a aprendizagem confere a quem aprende um status muito mais ativo e reflexivo.

Na mesma semana, no dia das eleições do primeiro turno, saí para votar com um adesivo onde vinha escrito a hashtag #elenão, tag que indicava minha militância contra um candidato com ideias conservadoras das quais discordo. Na fila para votação, que estava enorme, havia uma mãe com seu filho, que parecia ter a mesma idade dos meus estudantes, ambos com seus adesivos do candidato conservador. Quando a fila deu mais uma voltinha fiquei ao lado deles, dirigi um sorriso à criança e fiquei espantada com o pavor refletido no rosto do menino que virou o rosto e se colocou bem colado à mãe, de costas para mim, procurando não mais cruzar o olhar com o meu e disse: - Mãe, ela é “ele não”. Tive que ficar ali com meu espanto e como ainda permaneci naquela fila por mais ou menos uma hora mergulhei em meus pensamentos, buscando entender aquela história que tinha acabado de viver e que narro agora.

A primeira pergunta que me veio foi: por que me espantei já que vivemos um momento de polarização e ânimos acirrados? Bom, talvez porque sempre tive certa vaidade por rapidamente conseguir estabelecer vínculos com as crianças e por passar a maior parte da minha vida vivendo momentos tão bacanas com elas (CAMPOS, 2019, p. 79-80).

O trecho do texto a que me refiro acima expressa a ideia de que “nossa espécie pensa em metáforas a aprende através de histórias”, noção criada por Bateson (1994, p. 11, apud CLANDININ; CONELLY, 2015, p.37) e que se refere a muito mais do que apenas o modo como nos comunicamos, assume o processo pelo qual “nossas experiências são gravadas e transmitidas em formato de história” e todos nós “tivemos vidas historiadas em uma paisagem historiada” (CLANDININ; CONELLY, 2015, p.37). Nessa perspectiva há o entrelaçamento entre nossas histórias pessoais e o contexto histórico de modo mais amplo, como discutimos anteriormente.

Depois do ocorrido minha memória me transportou para 2015, a primeira vez que uma família me procurou na escola preocupada para saber se em minhas aulas eu tratava da tal “ideologia de gênero” e se usava o “kit gay” (não me recordo se já tinha este nome, mas já perguntavam sobre uma cartilha que, até hoje, nunca vi justamente porque não existe). Fomos conversar para que eu entendesse do que se tratava, qual

era a preocupação, explicar como os pesquisadores entendiam as questões de gênero e sexualidade na infância e acalmá-los.

Então me dei conta que de lá para cá me deparei com esta preocupação das famílias de modo cada vez mais frequente. Diante disso, tenho sempre procurado estabelecer um diálogo, tentando me colocar no lugar deles e apresentando meu ponto de vista. Ao tentar me colocar no lugar dessas famílias mais uma vez, imaginei que deve ser aflitivo saber que seus filhos passam 25 horas por semana com outros adultos que eles não conhecem tão bem e sem saber exatamente o que suas crianças estão vivendo todo esse tempo quando são bombardeados com informações que colocam em suspeita essa relação de confiança entre escola-família socialmente construída.

Um dos motivos de escolher a profissão que escolhi é o fascínio que tenho com o modo que as crianças interpretam e expressam o mundo, muitas das vezes conseguem ter olhares outros que deslocam nossa visão adultocêntrica e trazem um reencantamento do mundo para nós, que já não temos mais as lentes deles para enxergá-lo. Por isso, escutá-las é sempre enriquecedor.

Hoje, ao ler o referido texto na aula do doutorado, penso que errei ao trazer explicações “pedagogizantes” e “psicologizantes”, talvez fosse muito melhor ter-lhes contado histórias sobre como as questões de gênero aparecem (sim, aparecem!) no cotidiano da sala de aula e como lidamos com elas (CAMPOS, 2019, p. 80).

O “Kit Gay” como foi apelidado pelo setor conservador tratava-se, na verdade, de um material intitulado “Escola sem homofobia”, produzido como medida do Programa Brasil sem Homofobia, existente desde 2004, que era destinado a professores e visava a combater o preconceito com relação à comunidade LGBT. A distribuição do material acabou sendo revogada pela presidência devido à pressão do setor conservador que passou a levantar a bandeira do combate à “ideologia de gênero” nas escolas, expressão que vem ganhando força no discurso político e midiático.

Em entrevista para a Nodal¹², Sara Pérez, linguista e docente da Universidade de Quilmes (Argentina), afirma que a “ideologia de gênero” é uma construção ideológica dos grupos fundamentalistas, promovida pela Igreja Católica desde o final do século passado e que nos últimos anos vemos esta expressão reaparecer, utilizada principalmente por alguns grupos fundamentalistas católicos e também evangélicos, para se referir a todos os avanços que conquistamos pela igualdade de gênero a partir da luta dos feminismos e da comunidade LGBT.

Na esperança de que nunca é tarde, vou contar duas delas aqui, modificando os nomes dos estudantes para preservar a identidade deles.

História 1:

Carolina chegou um pouco mais tarde do início do ano letivo, pois foi chamada da lista de espera. Antes dela chegar conversei com a turma que era importante que eles a acolhessem, visto que ela chegaria em um grupo que já tinha feito seus laços de amizade e precisaria da ajuda deles para conhecer a escola e fazer novos amigos. Assim fizeram com a chegada da nova colega. Lá pela segunda semana de aula estávamos fazendo uma atividade em duplas que consistia em montar com letras móveis nomes de personagens de uma história que havia contado e foi quando presenciei o seguinte diálogo entre a Carolina e a Sara:

- Sara, eu queria te contar uma coisa: tenho duas mães.

¹² Disponível em: <https://www.nodal.am/2019/01/brasil-la-linguista-y-docente-argentina-sara-perez-analiza-el-discurso-de-bolsonaro-y-la-ideologia-de-genero/>. Acesso em 26.maio.2019.

Fiquei atenta, pois sabia que a Carolina era filha de duas mulheres lésbicas e fiquei à postos, caso precisasse mediar a situação. Foi quando a Sara sorriu, pensou e respondeu:

- Eu não tenho duas mães, mas tenho duas avós.

Elas prosseguiram montando os nomes dos personagens e eu continuei circulando pela sala (CAMPOS, 2019, p. 81).

A história contada acima nos evidencia a impossibilidade de antever como as situações cotidianas acontecem. Diante do contexto social com rumos conservadores, a equipe docente da turma já estava se mobilizando para discutir a respeito da constituição familiar da Carolina por meio de uma contação de uma história e roda de conversa, o que foi feito depois. No entanto, a questão surgiu no momento inesperado e operando de modo diferente do previsto, mas nem por isso menos rico.

História 2

É muito comum o trabalho com parlendas no 1º ano para contextualizar a alfabetização. Naquela tarde íamos pular corda para aprender uma nova parlenda e nos dirigimos para o pátio. A turma estava muito entusiasmada, alguns não sabiam pular e eu estava explicando como funcionava a brincadeira. Fizeram uma fila em ordem alfabética para aguardar a vez, menos o Tiago, que sentou no banco. Fui até ele para conversarmos:

- Você não quer brincar de pular corda com a gente?

- Eu não posso, essa brincadeira é de menina.

Como o Tiago tem muito interesse por artes marciais, eu também, prossegui:

- Mais ou menos, você já viu como os boxeadores aquecem antes das lutas?

- Sim, mas é diferente.

- Tudo bem. Você quer papel e giz para ficar desenhando enquanto a gente pula?

- Não, vou ficar torcendo.

- Ok!

Voltei minha atenção para o restante da turma, começamos a brincar e lá pelas tantas o Tiago me cutucou:

- Tia, você acha que eu vou virar gay se eu pular?

- Tiago, você sabe o que é gay?

- Mais ou menos, mas não sei explicar.

- Eu acho que isso é assunto de adulto, você não precisa se preocupar com isso. Acho que se você está com vontade de pular, deve pular e isso não vai mudar nada em você.

- Eu quero pular, depois você explica para minha mãe?

- Claro.

Ele entrou no final da fila e foi o que conseguiu chegar mais longe na parlenda, o que lhe causou muito orgulho. Depois fomos para a sala e ordenamos as tirinhas com as frases da parlenda no caderno.

Conversei com a mãe dele, como havia prometido, explicando qual era a brincadeira. Ela me relatou não saber de onde ele tinha tirado isso.

Quase chegando minha vez na fila, concluí que independente do resultado das eleições, o que já foi colocado em jogo ficará aí, exigindo que famílias e professores conversem, recriando esses laços de confiança, tão necessários para o desenvolvimento saudável dos pequenos. Para isso, vamos precisar conversar mais, o que se traduz em contar e ouvir histórias (CAMPOS, 2019, p. 81-82)

Tais narrativas evidenciam que no processo de criação curricular cotidiana e nas reflexões que surgem delas são produzidos novos conhecimentos, que precisam ser levados em consideração se pretendemos buscar alternativas para a formação docente, pois, como considera Oliveira (2012):

Essas redes de conhecimentos tecidas cotidianamente por alunos e professores, também integrando os chamados conteúdos curriculares, criam, por meio de processos circulares que modificam uns e outros, novos conhecimentos, entendemos que mais do que simples especificidades de modos de fazer ou ainda de produção de inovações metodológicas as criações curriculares cotidianas são criação de conhecimentos, inclusive de conhecimento curricular. Por outro lado, temos uma evidência de que, para além de regulação social por via da transmissão subliminar dos valores sociais dominantes, amplamente denunciada por autores, os currículos incluem elementos emancipatórios, na medida em que, em seus cotidianos, as professoras podem- e são muitas que o fazem- criar com seus alunos, currículos potencializadores de emancipação social e que é necessário desinvisibilizar (OLIVEIRA, 2012, p. 98)

Baseando-nos nas discussões e relatos acima apresentados podemos afirmar que não basta legislar ou ter acesso a currículos oficiais para sabermos o que de fato acontece dentro das escolas. Isso porque, para além das políticas oficiais de currículo, cotidianamente são criados os currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012), que são repletos de criações e reinvenções dos praticantes das escolas, com base em múltiplos conhecimentos e nas relações entre eles. Considera-se, assim, a impossibilidade de aplicação acrítica e automática das propostas curriculares na realidade em virtude dessas ações dos praticantes e dos modos pelos quais os praticantes dos cotidianos modificam as propostas na criação cotidiana dos currículos.

Como discutido, os currículos como criação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas são entendidos como um processo contínuo e provisório e, portanto, recriados cotidianamente, no qual são enredados conhecimentos formais (advindos das propostas oficiais) e outros conhecimentos, aprendidos pelos *praticantespensantes* por meio de outros processos. Sendo assim, podemos compreender o cotidiano como o lócus onde é tecida a multiplicidade dos conhecimentos, inclusive dos conhecimentos ditos formais e, se buscamos alternativas para a formação docente, não há como o fazer sem considerar os saberes que são possíveis tecer nesse processo.

Como, por muito tempo, o que foi produzido nos cotidianos escolares foi tomado como algo negligenciável, pouco sabemos acerca dos conhecimentos tecidos nesses *loci*. Por serem considerados irrelevantes, muitos vêm sendo desperdiçados. Ao considerarmos sua validade torna-se possível uma melhor compreensão das alternativas curriculares desenvolvidas nesses espaços, dos *saberesfazeres* neles construídos, bem como “evidenciar a impossibilidade da transposição de qualquer norma ou proposição formal de ser aplicada tal qual na realidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

2 AS POLÍTICAS PRÁTICAS DE TESSITURA DOS CONHECIMENTOS DOCENTES

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.

Freire, 1996, p. 58

Como discutido a partir de Santos, o período denominado modernidade surge graças ao “rompimento de limites espaciais e temporais” provocado pela “busca de novos mundos e de um novo olhar para o céu, para a natureza e para o homem” (ALVES, 2016, p. 91).

No campo das ciências, essa busca inicialmente se deu a partir do diálogo entre a teoria e a prática, inaugurando a valorização de métodos experimentais de produção de conhecimento. No entanto, ao longo do amadurecimento das ciências e das pesquisas, o campo científico é fracionado em diferentes campos de especialização. Ao serem compartimentados e tratados de forma isolada, os saberes passam a ser hierarquizados em função de sua suposta relevância e grau de “dificuldade”, levando à hierarquização geral dos conhecimentos e entre as diferentes ciências.

Nesse processo, de forma análoga, teoria e prática passam a serem vistas como instâncias estanques, estando a primeira em uma posição superior na relação com a segunda. Como aponta Alves (2016), esta hierarquia pode ser notada até mesmo no modo como esses pares são apresentados, teoria-prática, e não do modo dialético como elas se relacionam, prática-teoria-prática.

Essas duas esferas (prática e teoria) são, na verdade, indissociáveis pois, como apontam Garcia e Alves (2012), a partir de Marx, é no contexto da prática que validamos, atualizamos e modificamos as teorias. Nessa perspectiva, concebemos a prática como a “teoria em movimento” e a teoria como o “resultado da reflexão sobre a prática” e, portanto, não há uma teoria que preceda à prática. Esse movimento, intitulado pelas autoras como *prácticateoriaprática*, cria “redes complexas e variadas de conhecimentos e significações” (GARCIA, ALVES, 2012, p. 491).

Inspirados nesse modelo hegemônico de ciência, no contexto escolar, segmentamos o currículo em disciplinas e a concepção de um modelo pedagógico que pensa a construção do conhecimento como um percurso único, linear e hierarquizado,

com uma antecedência claramente estabelecida de disciplinas teóricas (formadoras do campo científico específico) sobre as disciplinas práticas, sempre subordinadas, quer

quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menor geralmente dedicada ao seu desenvolvimento (ALVES, 2016, p. 92).

Esta lógica se embasa na crença de que o conhecimento teórico prepara para a prática e, ainda, que a teoria se aplica à prática. Tal concepção pode ser notada na estruturação da maioria dos cursos de ensino superior, que organizam sua estrutura curricular em um robusto bloco inicial de disciplinas teóricas para, apenas na fase final do curso, contemplar momentos de estágio/prática.

Alves aponta três transformações ocorridas no contexto social da segunda metade do século XX, que vão impactar os modos de produzir conhecimento.

A primeira transformação apontada se refere ao novo mundo do trabalho, constituído por relações mais fluidas e cooperativas. Estas novas relações evocaram conhecimentos advindos não de disciplinas isoladas, mas do que era produzido a partir das ligações entre as diferentes áreas de saber. Dos sujeitos são valorizadas habilidades para além da cognição, como habilidades sociais para saber trabalhar em equipe, argumentar, solucionar problemas etc.

A segunda transformação é decorrente do desenvolvimento de novas ciências de ponta (como a informática e os novos meios de comunicação), que não se organizam disciplinarmente, trazendo consigo um novo processo de desenvolvimento de conhecimento. A ideia de construção de conhecimento, como percurso linear e disciplinar, é gradativamente, substituída por uma noção de que a tessitura de conhecimentos se dá a partir das conexões realizadas entre as áreas, os sujeitos, contextos, saberes, nos múltiplos contatos entre eles, como em uma rede, na qual não há um só trajeto possível, mas inúmeras possibilidades de conexões. Essas zonas de contato móveis (LEVY, 1993, apud ALVES, 2016) se dão no *espaçotempo* da prática, do cotidiano, que passa a ter um novo status de lócus de produção de conhecimento. Essa nova concepção tem implicações políticas e éticas pois, como aponta Santos (1996), ao desconsiderar outras formas de conhecimento, o pensamento moderno subalternizou práticas e sujeitos sociais portadores de outros modos de estar no mundo e de conhecê-lo.

A terceira transformação se refere à ampliação do que compreendemos como contribuição da modernidade, para além do âmbito racional. Embora esta tenha sido de extrema relevância sócio-histórica no sentido de nos defender do obscurantismo e do totalitarismo (ALVES, 2016). Esta ampliação ilumina a dimensão da subjetividade na produção de conhecimento, reconhecida enquanto categoria e realidade social. Esta subjetividade se “expressa em criações que têm a ver com sujeitos individuais e sujeitos coletivos” (ALVES, 2016, p. 95), diante dos múltiplos problemas da vida que exigem dos sujeitos soluções. Cabe

ressaltar que, por serem criações realizadas mediante problemas concretos/reais localizados e datados, elas não produzem leis, mas sim saberes parciais, provisórios e situacionais.

As transformações anteriormente elencadas oferecem embasamento para questionarmos o modo como superestimamos o espaço teórico e o tempo da formação acadêmica formal na formação/educação dos sujeitos. Diante disso, enriquecemos nossa concepção a respeito dos modos pelos quais os sujeitos se formam, para além da racionalidade/teorias, abarcando as redes de conhecimento/práticas.

Partindo deste entendimento, outros *espaçotempos* passam a ser percebidos como contextos de formação e, de modo congruente, outros sujeitos, para além do especialista/ perito (CERTAU, 2003), como produtores e detentores de conhecimentos.

A partir das transformações expostas, substituindo a ideia de construção de conhecimento, a noção de rede expressa de maneira mais coerente o modo como compreendemos a tessitura de conhecimento “em todas as áreas da atividade humana”. Acompanhando essa lógica, a organização por disciplinas abre espaço para os campos de estudos, aprimorando o entendimento a respeito da “trama tecida de múltiplos conhecimentos prático-teóricos” (ALVES, 2016, p. 97-99).

Ainda, significa que todas as atividades que realizamos em nossas vidas são frutos de uma aprendizagem múltipla e enredada, mesmo que estas sejam instintivas ou inconscientes. Essa característica incide no fato de que tanto nossas ações como as formulações intelectuais que fazemos são sempre provisórias e que estamos imersos em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas por relações lineares de causalidade, tendo como características a complexidade (MORIN, 1996) e a diferenciação (SANTOS, 2000), sob a influência de fatores mais ou menos aleatórios (apud OLIVEIRA, 2012).

A respeito disso, Oliveira sintetiza que “criar conhecimentos é tecer redes das quais fazem parte diferentes conhecimentos, práticas, experiências, percepções, inserções que nos constituem, o que requer assumir, com Santos, o caráter epistemológico de todas as formas de conhecimento”, assumindo a luta pelo reconhecimento da necessidade de “horizontalização das relações entre os diferentes conhecimentos” (OLIVEIRA, 2012, p. 47).

Como enunciado, a suspeita a respeito do modo hegemônico de produção de conhecimento abriu brechas para questionarmos os *espaçotempos* e sujeitos que historicamente reivindicaram para si o lugar privilegiado de produtores de conhecimentos e de cultura. Partindo de tais questionamentos, passamos a observar os cotidianos como o lócus no qual os *praticantespensantes* produzem conhecimento. A respeito dessa vida cotidiana, Pais (2003) indica que o que produzimos nessas interações cotidianas, o que aprendemos com elas

e quais conhecimentos produzimos a partir delas pode ser estudado, pois ela é repleta “de situações insólitas e desconcertantes” e “essas situações, da simples ordem da interação social, podem ser estudadas pela sociologia” (PAIS, 2003, p. 13).

A respeito desse saber que é tecido na experiência Certeau elucida que, quando há escassez dos meios há a necessidade da multiplicação dos meios, como princípio de economia: “com o mínimo de força, obter o máximo de efeito”. Tal operação implica “a mediação de um saber, mas um saber que tem por forma a duração de sua aquisição e a coleção intermináveis dos seus conhecimentos particulares” (CERTEAU, 2003, p.157).

Esse saber ocasionado pela experiência seria um saber-memória, pois se constitui de inúmeros momentos vividos e da heterogeneidade neles contida, pois

É uma memória cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desfiando as suas singularidades. Instruída por muitos acontecimentos onde circula sem possuí-los (cada um deles é passado, perda de lugar, mas brilho de tempo), ela suputa e prevê também “as vias múltiplas do futuro” combinando as particularidades antecedentes ou possíveis (CERTEAU, 2003, p.158).

O saber-memória, segundo o autor, só se revela na ocasião, perante o acúmulo de experiências passadas e, mediante a ocasião, ele inventa possíveis, sendo capaz de modificar a situação e prossegue comparando este saber com uma “enciclopédia concreta” que “se assemelha a uma pedra filosofal” (CERTEAU, 2003, p.158). Diante do instante, da ocasião, que seria um “nó tão importante em todas as práticas cotidianas” (CERTEAU, 2003, p.159), este saber-memória é capaz de deslocar-se no espaço, a partir da coincidência entre as inúmeras experiências vividas e a sua recapitulação.

Esse processo não traduz que as situações sejam repetíveis, não quer dizer que elas voltam, mas sim se constituem como “torsões geradas numa situação pela aproximação de dimensões qualitativamente heterogêneas”. Esse processo de “retorção” tem índices inversamente proporcionais, na medida em que, para Certeau, quanto menos força o sujeito tem, mais ele demanda desse saber-memória e, quanto mais saber-memória menos ele precisa de tempo e, quanto menos tempo, mais aumentam seus efeitos (CERTEAU, 2003, p.159). Sendo assim, a memória, sob a sua forma prática,

não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece- uma surpresa, que ela está habitada a transformar em ocasião. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro. Como os pássaros que só põem seus ovos no ninho de outras espécies, a memória produz num lugar que não lhe é próprio. De uma circunstância estranha recebe a sua forma e implantação, mesmo que o conteúdo (o pormenor que falta) venha dela. Sua mobilização é indissociável de uma alteração. Mais ainda, a sua força de intervenção, a memória a obtém de sua própria capacidade de ser alterada- deslocável, móvel, sem lugar fixo . Traço permanente: ela se forma (e seu “capital”) nascendo do outro (uma

circunstância) e perdendo-o (agora é apenas uma lembrança). (CERTEAU, 2003, p.162)

A partir da discussão apresentada acerca da produção de conhecimento e da inventividade dos *praticantespensantes* do cotidiano, nos debruçaremos sobre a formação docente percebendo que, ao contrário do que difunde o pensamento hegemônico, a formação de professores não engloba exclusivamente o âmbito acadêmico, e os conhecimentos que dela fazem parte podem ser narrados pelos seus próprios sujeitos produtores, visto que todo conhecimento é autobiográfico (SANTOS, 1996).

Como aprendemos com Certeau (2003, p.101) “a tática é a arte do fraco” e “as artes se colocam para além da racionalidade dominante, jogando com as emoções, que são criadas permanentemente, combinando possibilidades e fazendo surgir inúmeras alternativas, em trajetórias que não podem ser previamente determinadas porque serão sempre diferentes e diversificadas” (ALVES, 2010, p. 51).

Ainda sobre essas artes, a autora reconhece que nas artes de fazer há, também, uma arte de pensar. Diante disso, as táticas “formam um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção de teoria”, o que nos leva ao entendimento de que a teoria não está fora, antecede ou sobrepõe-se à prática, o que há é uma unidade *prácticateoriaprática*”. (ALVES, 2010, p. 52)

As ações/soluções docentes criadas diante das questões que emergem dos seus cotidianos escolares remontam ao que Bourdieu (1990) denominou como *habitus*, “um sistema de disposições adquiridas pela experiência”. Através dessa noção, o autor evidenciou que as ações realizadas pelos agentes sociais não são meramente execuções de regras, não são mecânicas, embora nem sempre se traduzam em uma “ação consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas”. Nesse jogo complexo, que podemos compreender como o evento que se dá entre a necessidade de agir e o acontecimento, diante de uma situação os sujeitos empreendem os princípios incorporados pelo *habitus* para oferecer uma ação ajustada à situação. Embora seja resultante de um jogo complexo, essas ações não são um cálculo racional, segundo Bourdieu. Para ele a conclusão é a de que o como agir funciona mais como uma intuição, advinda de senso prático, “produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, [assim,] eles [os agentes sociais] antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo”. (BOURDIEU, 1990, p.23, apud ALVES, 2010 p. 53-54)

Alves, ao dialogar com o *habitus* bourdieuano para compreender as ações docentes, elucida que as práticas docentes não são “exclusivamente racionais”, nem meramente

mecânicas, mas traduzem “aprendizagens que em nós foram penetrando e nos marcando em situações diferentes, em qualidade, em quantidade, em *espaçostempos* de realização variados”. Conseqüentemente, cada ação produzida “no exercício da docência” é sempre única porque, embora mobilize tudo que foi aprendido socialmente e através da experiência, essas aprendizagens são dispostas de acordo com cada acontecimento, sempre inédito. (ALVES, 2010, p. 54)

O corpus dessa experiência docente integra cada aula vivida, assistida ou ministrada, e, portanto, as experiências de todos os sujeitos que delas participaram, invocando que, embora singular, há uma dimensão coletiva dessa experiência. Por esse processo originam-se redes educativas de conhecimentos e significações, que nos proporcionam

complexas compreensões do mundo, dos seres humanos e das ações a serem desenvolvidas profissionalmente, [que] precisam ser compreendidas em suas particularidades, ao mesmo tempo que devem ser vistas nas múltiplas relações que estabelecem umas com as outras. (ALVES, 2010, p. 54)

Partindo dessas reflexões a respeito da tessitura de conhecimento para tratar a formação docente, Alves (2010) aponta que a formação de professores e professoras se dá em diversos contextos ou *espaçostempos*, para além do contexto das práticas da formação acadêmica: o das práticas políticas de governo; das práticas pedagógicas cotidianas; das práticas políticas coletivas dos movimentos; das práticas das pesquisas em educação; das práticas de produção e *usos* de mídias e o das práticas nas cidades.

O contexto da formação acadêmica, embora seja concebido como “‘o’ contexto de formação”, intitulado formação inicial, consiste em um período muito pequeno da formação, “em geral quatro anos”. Nesse período “as atividades desenvolvidas são, em sua maior parte, em disciplinas”. Contraditoriamente, cada vez mais é exigido que as práticas pedagógicas docentes se deem de maneira interdisciplinar, enquanto a estrutura da formação acadêmica inicial desses docentes, ancorada na tradição universitária, pouco permite “o surgimento de trabalhos e criação comuns”. No entanto, cabe relatar que diversas instituições universitárias do país realizam experiências curriculares transdisciplinares inovadoras, mas que ainda e é apenas uma pequena parte do currículo oficial. (ALVES, 2010, p. 57)

O contexto das políticas de governo engloba, dentre outros elementos, “as determinações – resoluções, indicações, pareceres etc. – de currículos para cursos de formação de professores feitas por autoridades educacionais” e as ações de formação continuada promovidas por secretarias como, por exemplo, os cursos de extensão, formações para

implementação de currículos nacionais, promovidos por universidades e mais recentemente por ONGs, ações que no passado eram chamadas de reciclagens. (ALVES, 2010, p. 58)

O contexto dos movimentos sociais diz respeito aos impactos das lutas desses grupos, não aqueles “criados junto aos processos capitalistas (partidos e sindicatos), mas o que chamamos de novos movimentos sociais (dos negros, dos homossexuais, das mulheres, dos sem-terra etc.), que vem provocando mudanças nas normas existentes, em “outras versões para conteúdos e formas curriculares” (ALVES, 2010, p. 59). Exemplos claros desse processo foram a promulgação da lei 11.645/08, que regulamentou a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino, as cotas, que foram consolidadas pela lei 12.711/12 e a Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018, do MEC que assegurou o direito de pessoas transexuais e travestis, maiores de 18 anos, terem seu nome social em qualquer documento escolar.

O contexto das pesquisas em educação refere-se ao modo como as redes de conhecimento e significação entram em “múltiplos contatos com o mundo da pesquisa”. Cabe mencionar que a autora alerta para a diferença entre este contexto de formação (das pesquisas em educação) e o contexto da formação acadêmica, porque “há uma formação para ser pesquisador que não se confunde com aquela de ser professor” e pelo fato de que os usos (CERTEAU, 2003) dos resultados de pesquisa não se dão apenas em cursos de formação de professores, mas também através de publicações, eventos da área, como seminários e congressos, e outras mídias, como jornais, televisão e rádio. (ALVES, 2010, p. 60-61)

O contexto de produção e usos de mídias concerne à “intrincada rede de relações que as tantas mídias (...) vão formando com os outros contextos” e os usos cotidianos desses artefatos culturais, articulando-se com as redes de conhecimentos e significações docentes. (ALVES, 2010, p. 62)

Por fim, o contexto de vivência nas cidades incorpora

o sentimento de viver e sentir em ambiente urbano” que “cria condições de compreender o quanto esse contexto atua na formação de todos os seus moradores, com os professores entre eles, por atuações e frequência em seus múltiplos ambientes, incorporando paisagens diferenciadas e se relacionando com diferentes praticantes oriundos de múltiplas comunidades”. (ALVES, 2010, p. 63)

Essa divisão em contextos é realizada pela autora como um sistema de compreensão da formação docente, sendo imprescindível compreender que a totalidade da formação se dá nas múltiplas articulações entre esses contextos, nas inúmeras relações que os sujeitos estabelecem entre eles, onde tecem uma rede intrincada, repleta de tensões e significados, ou seja, as partes não dão conta do todo, superando a ideia linear, sucessiva e hierárquica do conhecimento.

Isso quer dizer que no contexto acadêmico, mesmo que não haja um esforço para reconhecer, se articulam os conhecimentos produzidos e acumulados nos demais contextos de formação pelas quais os sujeitos passam ao longo da sua trajetória. Nessa perspectiva, caberia à formação acadêmica a formalização de conhecimentos específicos e da “apropriação teórica das práticas – de todas as práticas que se dão nos demais contextos – e da própria teoria, acumulada, especialmente no plano das pesquisas em educação” (ALVES; OLIVEIRA; GARCIA, 2015, p.66).

Reis (2014) discute, a partir de Alves (2010), que a formação docente se dá antes mesmo do docente cogitar ingressar em uma licenciatura, pois até chegarmos à universidade aprendemos o que é ser professor nas inúmeras aulas assistidas ao longo da nossa vida estudantil. Tampouco essa formação termina com a obtenção de um diploma, pois continuamos a aprender a sermos professores em todos os contatos que temos com a escola.

Por essa característica da formação, Reis (2014) a nomeia não mais como uma formação continuada, mas sim como uma Formação Contínua, que consiste em “um processo de embates que se tece coletivamente e cotidianamente” (REIS, 2014, p.16) e “que começa com o nascimento e se tece por toda a vida dos sujeitos” (REIS, 2014, p.37). Para além de contínua a formação docente, segundo a autora, é cotidiana e subjetiva, portanto, singular.

Não somente no caso da formação docente, mas todas as atividades que realizamos em nossas vidas são frutos de uma aprendizagem múltipla e enredada, mesmo que estas sejam instintivas ou inconscientes. Essa característica indicia que tanto nossas ações como as formulações intelectuais que fazemos são sempre provisórias.

Sendo assim, toda aprendizagem, assim como a desaprendizagem, também é produção de conhecimento, na medida em que o conhecimento não é transmitido verticalmente de um sujeito que ensina para outro que aprende, visto que o outro o tece com e a partir de suas redes já existentes, configurando um novo saber, modificando-o.

Com base nessa compreensão, intui-se, também, que não somos detentores de identidades estáticas e hierarquizáveis, mas nos constituímos por meio de redes dinâmicas e plurais, tanto em nossas identidades como em nossos conhecimentos, docentes e outros. Essas redes e os fios que as constituem advêm da diversidade de experiências e espaços nos quais estamos inseridos e que vivenciamos. Possuem uma capacidade infindável de recriação, por serem transitórios e mutáveis e se complexificam permanentemente.

Outro fator importante da noção de tessitura do conhecimento em rede é que ela permite compreender a produção do conhecimento em seu caráter coletivo, pois se todo conhecimento se enreda a um fio preexistente, e este é tecido por meio das diferentes inserções e interações

do sujeito com o mundo, qualquer saber é produzido coletivamente. (OLIVEIRA, 2012, p. 47). Logo, compreender o conhecimento como autoconhecimento não significa dizer que esse conhecimento é produzido de forma isolada ou descontextualizada.

Recuperar essas noções acerca da produção de conhecimentos é importante, pois nos permite questionar o peso que foi historicamente atribuído aos saberes produzidos academicamente, baseados em um tipo de cultura, em detrimento dos produzidos no cotidiano, sobretudo por sujeitos de culturas subalternizadas.

Segundo Oliveira, o estabelecimento de um novo paradigma depende de subjetividades alinhadas a ele, para que um “conhecimento complexo, permeável a outros, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais” (OLIVEIRA, 2012, p.19) possa ser apropriado pelos sujeitos. Portanto, é central compreender os processos de formação das identidades nos múltiplos *espaçotempos* de inserção social, e entender que este movimento é parte do processo de produção cotidiana de conhecimentos e valores, o que nos leva a cogitar a possível contribuição da formação docente para essa apropriação.

Segundo Genovesi (2002, apud Souza, 2008, P. 89), a educação se caracteriza “como uma narratividade intersubjetiva, recolocando a subjetividade como característica heurística e fenomenológica de tal abordagem”. Diante disso podemos entender a formação docente e a produção dos saberes próprios da docência como um processo, sempre inacabado, onde se imbricam aspectos individuais e coletivos, sempre contextualmente situados.

Ao compreendermos a formação docente como um processo de tessitura permanente, é imperativo que nos voltemos para as professoras, para aquilo que dizem e para o que produzem cotidianamente visando ao reconhecimento dos *saberesfazeres* tecidos por essas *praticantespensantes* das escolas e de sua validade, esforçando-nos para superar o silenciamento e desqualificação dessas práticas e saberes. Dessa forma, percebemos a formação como uma rede que se emaranha na produção de conhecimentos comuns (comuns porque estão ali no cotidiano e também comuns porque se tornam parte da vida de todos) e que também se singularizam por meio da riqueza que a vida de cada um nos mostra em suas particularidades e diferentes aprendizagens, criando todos os dias a produção curricular cotidiana nas/das diversas escolas a que pertencem.

Sendo assim, é crucial compreender os modos pelos quais, nos diferentes contextos de formação, professoras tecem os saberes próprios da docência e como esses processos se configuram como uma autoformação, para, a partir desta compreensão, discutir propostas de formação docente coerentes com a maneira que as professoras se constituem e tecem seus conhecimentos.

Para isso, torna-se primordial *mergulhar* (ALVES, 2001) na vida cotidiana aceitando a impossibilidade de dela retirarmos generalizações, permanências, leis e considerar que todos seus elementos constitutivos são relevantes. No entanto, tais conhecimentos/aprendizagens produzidos pelos e com os cotidianos não podem ser apreendidos com os instrumentos de pesquisa herdados da modernidade, na medida em que buscamos compreender como são tecidos os saberes docentes para que estes sejam condutores de uma proposta de formação, é necessário que nos debruçemos sobre fontes e metodologias diferentes das preconizadas pela modernidade.

2.1 As políticas públicas oficiais de formação docente

Partindo do entendimento que a formação docente “precisa ser pensada como permanente e garantida por políticas oficiais” (GARCIA, 2015, p.2), nesta seção trataremos de alguns aspectos da formação docente na instância das políticas públicas oficiais brasileiras em seu histórico mais recente.

A partir de 1980 surge um movimento, mobilizado por educadores, que reivindicava uma identidade profissional a todos profissionais de educação o que desencadeou a criação da ANFOPE e ocasionou a reformulação dos cursos de Pedagogia que passaram a habilitar, também, professores para as séries iniciais do 1º grau, atual ensino fundamental, além dos profissionais especializados e professores para a escola normal que já formava. Com o fim do regime militar e a redemocratização, novas leis e normatizações para a formação docente surgiram e foram implementadas.

Nesse contexto, em 1988 é publicada a Constituição Federal (CF), que já traz princípios e garantias para a docência, como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Adiante, em 1996 é publicada a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), Lei 9394/96¹³, reiterando a liberdade de ensinar, o pluralismo das ideias e concepções pedagógicas, já garantidas pela CF, e nela se define a União como responsável pela elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE).

A LDBEN também apresenta fundamentos para a formação dos profissionais da educação, contemplando as perspectivas científicas e sociais de suas competências de trabalho: a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, a capacitação em

¹³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A LDBEN traz, como uma alternativa aos cursos de licenciatura e pedagogia em nível superior, os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, que ofereceriam uma formação de ensino superior de curta duração e mais baratos. O objetivo inicial da LDBEN era que em dez anos todos os professores que atuavam na educação básica tivessem formação no ensino superior¹⁴. Cabe ressaltar que, ainda hoje, esta meta não foi atingida, mas desde 2017, a LDBEN prevê a realização de processos seletivos diferenciados aos cursos superiores de pedagogia e licenciatura para professores das redes públicas de educação básica.

A necessidade de formar professores em nível superior colocava para o país um grande desafio, pois implicava o atendimento de milhares de professores das mais diferentes áreas, o que era altamente oneroso. Buscando financiar esta empreitada foi criado, em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que começou a vigorar em 1998. Este fundo destinava-se à remuneração de professores e manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. No entanto, nos primeiros cinco anos desde a implementação desta lei também seriam destinados recursos para a formação de professores leigos. O FUNDEF tinha duração prevista de 10 anos, expirando em 2006, e foi substituído e ampliado pelo FUNDEB.

Atualmente, a LDBEN prevê que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415/2017).

Cabe ressaltar que, para além da formação inicial, a LDBEN também institui como responsabilidade da União, Estados e Municípios promover a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

Além da preocupação com a formação inicial e continuada dos docentes, a LDBEN também traz dispositivos voltados para a valorização dos profissionais da educação, como piso salarial profissional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, condições adequadas de trabalho, planos de carreira para o magistério público, dentre outros.

¹⁴ LDB – Lei nº 9.394/1996 Parágrafo 4º do art. 87 (revogado)

Em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Uma das maiores críticas a este plano foi a omissão da responsabilidade da União sobre a formação docente, que foi deixada muito a cargo dos municípios e estados. A estratégia adotada pelo país diante dos desafios da educação e da formação de professores, ainda hoje, é a elaboração de planos decenais, que contêm metas a serem cumpridas e que devem ser avaliadas ao final do período.

Em 2002 são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, por meio da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. As diretrizes tinham como princípio a formação profissional para a docência na educação básica, a articulação teórico-prática, na qual os conteúdos deveriam funcionar como meio e suporte para a constituição das competências e a exigência de que o estágio curricular supervisionado fosse realizado a partir do início da segunda metade do curso, o que tinha como objetivo superar a lógica do “3 +1”, na qual os três primeiros anos do curso de licenciatura e pedagogia eram destinados ao estudo das disciplinas específicas de cada área e o último ano para a formação didática, que vigorava desde a década de 1930, “sob o ranço da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual” (MILITÃO; CRUZ, 2021, p.20).

Como já discutido, uma prescrição não define a realidade e, já havendo uma cultura nos cursos de formação, como indicado por Garcia (2016), a ampliação da carga horária didática e antecipação dos estágios não foi capaz de modificar substancialmente a dicotomia teoria/prática, como é relatado por um dos licenciandos que participou de sua pesquisa em 2005:

Na realidade, a gente só tem contato com a escola quando a gente vai dar aquele um mês de estágio, que é, na realidade, um contato que certamente a gente vai ter aqueles dois semestres de estágio, Estágio I e Estágio II. É o contato que a gente tem com a escola, mas a gente não mantém um vínculo com a escola, tipo a escola não tá aberta pra gente ir lá e propor alguma atividade diferente, então não existe esta relação entre a universidade e a escola. Eu acho que é uma coisa falha, que deveria de ter algum projeto, alguma coisa assim tipo os cursos de licenciatura trabalharem diretamente com as escolas, tipo as disciplinas de Laboratório que a gente teve, fizeram a gente montar atividades aqui e ter uma escola pra onde a gente pudesse levar pra ver se isso realmente vai dar certo, se isso vai ser receptivo para os alunos. Então eu acho que eles [...] necessitam de ter esse contato. (Aluna A, Lic. Matemática, 2010) (GARCIA, 2016, p. 145)

Em 2006 são publicadas as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia, que “sistematizaram a docência como identidade e princípio norteador” para o curso, “conforme consensuado pelo movimento dos educadores, agregada à possibilidade de construção e requerimento de conhecimentos pedagógicos em diferentes modalidades e espaços educativos tendo a gestão e a pesquisa como elementos constituintes” (MILITÃO; CRUZ, 2021, p.19).

O Brasil, diante dos desafios da educação e, portanto, da formação docente, traçou como estratégia a elaboração e publicação de PNEs, nos moldes do primeiro, de 2001, já referido. Todos os PNEs são formulados por metas. Visando a cumpri-las, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁵. A partir daí a formação de professores para a educação básica se tornou responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e de sua Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de modo permanente. A corresponsabilidade buscava colocar a formação docente como responsabilidade da união, em parceria com estados e municípios e articular as instituições de ensino superior e a escola básica, visando ao cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE de 2001-2010. A partir de então, as políticas oficiais para a formação de professores se encorpam, tendo como foco não somente a formação inicial dos professores, mas também a formação continuada e a valorização da docência.

Também em 2007, começou a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com duração prevista para 14 anos, que ampliou seu atendimento para as demais etapas da educação básica além do ensino fundamental. Por lei o FUNDEB terminaria em 2020, mas neste mesmo ano ele foi tornado permanente.

Atualmente, estamos sob a vigência do PNE (2014-2024), que se apresenta por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e é entendido como um instrumento de planejamento que orienta a execução de políticas públicas educacionais oficiais. Contém 20 metas que visam a consolidar um sistema educacional que garanta o direito à educação em sua integralidade, no que se refere à qualidade, acesso e permanência dos estudantes nas escolas.

As metas que se relacionam mais diretamente com o eixo “profissionais da educação” são as de 15 a 18 e, portanto, as reflexões aqui elaboradas são voltadas para estas quatro metas.

A meta 15 visa a que todos os docentes da educação básica possuam licenciatura em nível superior na área de conhecimento em que atuam. A meta 16 foca em dois objetivos: formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica e garantir formação continuada a estes profissionais “considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2015, p. 275). Avançando para a meta 17, ela visa à valorização dos profissionais do magistério equiparando os rendimentos dos profissionais da rede pública aos demais profissionais com formação equivalente. Por fim, a meta 18 visa a assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da

¹⁵ Decreto nº 6.094/2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm

educação básica e superior pública de todo o sistema de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional profissional definido em lei. Apesar da Lei nº 11.738/2008, que estipula o piso salarial, vir sendo implementada de modo gradativo, mesmo assim muitos entes federativos têm apresentado dificuldade em cumprir o que determina a lei.

O levantamento realizado pela Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação (Divape/Sase/MEC), entre os meses de março a abril de 2015, com 26 estados da Federação e o Distrito Federal, demonstra que 33,3% não pagam o valor do PSPN” (BRASIL, 2015, p. 304). Outro aspecto relevante deste levantamento é com relação ao cumprimento da composição da carga horária, em que 40,7% dos docentes não têm a sua jornada de trabalho composta conforme consta no § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008: máximo 2/3 da carga horária destinados ao desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 destinado às atividades de planejamento, avaliação e formação.

A LDBEN, como nos alerta Alves (2018), previa a criação de uma Base Comum Nacional para a formação de professores. Diante dessa demanda, “houve um grande movimento de toda a sociedade na direção de produzir Diretrizes nacionais que seriam muito mais amplas e que poderiam dar um rumo mais amplo e consequente para as propostas curriculares do país” (ALVES, 2018, p.46).

Ao ser elaborado um novo PNE o país passou a ter novas metas e estratégias para a educação e, com isso, novas diretrizes para a formação docente foram elaboradas. Com isso, em 2015, foi aprovada uma nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, criando Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (DCNs), por meio da Resolução CNE/CP n. 02/2015¹⁶, de 1º de julho de 2015 que tinha por

finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC (DOURADO, 2015, p.301).

A Resolução CNE/CP nº2/2015 provocou movimentos de revisão e discussão nos Cursos de Formação Docente de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Deste modo, buscou-se articular as diretrizes da formação inicial e continuada de professores com as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, assim como a articulação entre a

¹⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa, colocando as instituições de ensino superior como responsáveis prioritários por conceber a formação inicial e continuada dos professores, ao mesmo tempo em que reconhecem os centros de formação de estados e municípios como *lócus* de formação. Podemos notar aqui o esforço em garantir uma organicidade na política de formação de professores, articulando a universidade, incluindo a pós-graduação, e a escola básica, entendendo a última também como espaço formativo.

O texto do documento realiza um diálogo com as discussões educacionais no campo da Formação Docente e da Educação Básica, visto que traz como eixos aspectos como a interdisciplinaridade; a articulação entre teoria e prática; a compreensão do trabalho como princípio educativo na formação profissional; a pesquisa como forma de produção de conhecimento e a docência como base das licenciaturas.

As DCNs estruturaram o currículo para a formação inicial docente da seguinte forma: conteúdos relacionados aos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

As diretrizes também definiram a prática como componente curricular, que deveriam ser distribuídas ao longo do processo formativo e não mais apenas ao final dele. Estas horas deveriam contemplar, além do estágio supervisionado, outras atividades formativas como a iniciação científica, a iniciação à docência, a extensão e a monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição. Também são previstas no documento normatizações a respeito da formação continuada e da valorização docente.

Resumidamente, podemos entender que as Diretrizes buscaram endossar a identidade docente para os cursos de Licenciatura e, notadamente, Pedagogia, e a formação de professores calcada na articulação entre ensino-pesquisa-gestão e entre educação superior e educação básica (DOURADO; TUTTMAN, 2019, p. 202)

No entanto, dois anos após a implementação do novo PNE, em 2016, Dilma Rousseff sofreu o impeachment, por meio de um golpe de Estado jurídico-político-midiático, que usurpou o cargo da primeira presidente mulher do Brasil, reeleita, dois anos antes, com 54,5 milhões de votos. Desde então, “estamos vivendo no Brasil um momento político de ruptura com o período anterior, dos governos populares, com importantes reverberações na política

educacional e no andamento da implantação do Plano Nacional de Educação” (OLIVEIRA, 2018, p.55).

Neste momento político, pós impeachment de Dilma Rousseff, o governo golpista colocou em prática medidas que se configuraram como retrocessos relevantes, por meio de programas e ações voltadas para as políticas públicas oficiais sociais e educacionais. Apontamos tais medidas como retrocessos porque, na contramão de uma abordagem democrática,

passaram a ser tomadas de forma mais centralizada e sem a participação mais ampla da sociedade civil organizada. Além disso, passaram a ser permeadas por concepções privatistas, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas entidades e instituições do campo educacional comprometidas com a educação pública de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 38).

Neste contexto antidemocrático, os debates que buscavam tecer uma Base Comum Nacional são manipulados e, em seu lugar, é estabelecida uma Base Nacional Comum. Em lugar de diagnosticar o que é comum aos diferentes contextos escolares e de formação e consolidar esse comum por meio de diretrizes/referenciais, é realizada a imposição do que deve vir a ser esse comum, estabelecido de cima para baixo, de fora e do alto dos cotidianos escolares e de formação sobre eles.

Nessa trajetória, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo, consolidou “uma direção crescente de determinação obrigatória do que deve ser feito por docentes e discentes e que contraria o que vinha sendo buscado aglutinar em momento anterior” (ALVES, 2018, p.47), ou seja, uma Base Comum Nacional,

tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7).

Desprezando o processo de construção coletiva que vinha se dando em torno da formação docente, em consonância com os princípios antidemocráticos da BNCC, em dezembro de 2019, por meio da Resolução CNE/CP nº 2¹⁷, foi promulgada a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), ainda em fase de implementação. Diferentemente das diretrizes anteriores, a BNC teve tempo recorde de elaboração e discussão (apenas dois meses) e fecha um ciclo mais amplo das políticas de centralização curricular da educação, articulando Currículo da Educação Básica (BNCC) – Avaliações em Larga Escala (SAEB) – Formação de Professores (BNC- Formação).

¹⁷ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

Consideramos que esta legislação se apresenta como um retrocesso, ao mesmo tempo em que se alinha à constituição de uma hegemonia cultural, integrando diversas frentes de atuação principalmente tendo as políticas públicas como mediação dos princípios neoliberalizantes na gestão pública e que têm atacado de frente a educação enquanto direito social e, por conseguinte, a formação de professores e professoras de nosso país (MILITÃO; CRUZ, 2021, p.19).

Podemos notar no percurso das políticas públicas oficiais para formação docente sucessivas mudanças na expectativa de solucionar os problemas enfrentados pela educação escolar brasileira, ou seja, entendendo que a formação docente integra uma luta maior por uma educação de qualidade. Vínhamos avançando nessas lutas e debates coletivos que, com o golpe de 2016, foram desconsiderados buscando impor uma política pública oficial educacional e de formação de professores, tal qual a charge de Tonucci (1997), abaixo:

Figura 5 - "Estimados profesores, con estos nuevos programas acaba a era das disciplinas, das carteiras em fila e das aulas das autoridades catedráticas... repitam todos comigo: 'Acabou a era...' [tradução livre]



Na charge acima, podemos inferir que há uma autoridade educacional ordenando aos professores que de agora em diante uma determinada realidade deve ser mudada. As políticas públicas oficiais carregam em si o desejo de mudar uma realidade, mas, como já discutido, a transposição de uma norma para a realidade é uma impossibilidade, isso porque os ordenamentos legais pensados para a formação docente não chegam em um terreno vazio, mas

sim em *espaçotempos* onde já estão sendo construídos práticas e conhecimentos. Sendo assim, prescrições normativas não são capazes de definir uma realidade, embora tragam ordenamentos para ela. Isso acontece porque os agentes que a ela são submetidas as ressignificam na prática, de acordo com os usos que fazem delas, contextualizando-as a partir das possibilidades inscritas em suas realidades.

Definir um currículo oficial significa selecionar determinados saberes e deixar de lado muitos outros. Nesse processo, determinados conhecimentos são consagrados e outros desprestigiados. As políticas oficiais curriculares voltadas para a formação de professores costumam acompanhar as políticas voltadas para a educação básica e impactam os saberes e a identidade da profissão.

Como demonstrado, uma política pública de formação docente reflete processos histórico-sociais, reflexões educacionais, embates entre concepções do que é a escola e como ela pode contribuir para a sociedade, traduzindo um território de disputa em que estão em jogo tensas relações de poder. Isso porque a formação de professores é percebida como uma área estratégica para alcançarmos mudanças, visto que formar professores significa formar sujeitos que têm a responsabilidade de educar as gerações futuras.

Deste modo, a formação docente engloba muito mais do que um mero treinamento de habilidades. Sendo complexa e campo de interesse político e social o percurso realizado pelas políticas públicas oficiais de formação docente acontece com avanços, recuos e lutas, constituindo-se como redes complexas e híbridas.

Segundo Nóvoa (2017), as Escolas Normais, que tiveram historicamente um grande papel na formação de professores perderam espaço com a “universitarização” da formação docente, acompanhada pelas concepções de professor-reflexivo e professor-pesquisador. Essa transição trouxe significativa contribuição para o campo da formação docente, ampliou a sua influência e produção científica e aproximou os professores do espaço acadêmico. No entanto, também ocasionou o sentimento de abismo entre as ambições teóricas construídas e as realidades escolares e dos professores, como se grande parte do que foi construído teoricamente tivesse pouco contribuído para a condição socioprofissional docente. Pensando nesse fosso, o autor se pergunta como construir uma formação de professores de modo que se supere essa distância, sem que deixemos de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa da formação.

Compreendemos, com Nóvoa (2017), que apesar de apresentarem fragilidades, as instituições universitárias possuem um papel insubstituível na afirmação e formação dos professores e da educação pública. Portanto, uma alternativa à formação de professores deve

partir de críticas realizadas ao que temos agora como formação, isso para partimos delas para buscar transformação e não a dismantelar. Também entendemos que a “formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017, p.1111). Reconhecemos que a universidade assumir a formação docente trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico. No entanto, percebemos a necessidade e o esforço de tecer um espaço mais dialógico entre escola e universidade.

A respeito desse embate entre teoria e prática, Garcia e Almeida apontam ser

necessário que se coloque esse debate no contexto do entendimento de prática e dos diferentes sentidos que essa palavra pode refletir de acordo com a perspectiva política e epistemológica privilegiada na interpretação e mesmo no texto das diretrizes. A luta por valorização da docência e de seus saberes e do indissociável papel da prática na produção desses saberes é uma luta do campo da formação de professores que toma a palavra prática em sua complexidade, entendendo-a como práxis. (GARCIA; ALMEIDA, 2018, p. 17)

Avançando, Alves (2010) sinaliza que, na perspectiva dos estudos com os cotidianos não há política e prática, no sentido de que as políticas também são práticas. Dessa maneira, compreende-se as políticas como “ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humano”. Os grupos que realizam “práticas coletivas”, que se configuram como políticas, são entendidos como qualquer grupo e não somente os grupos hegemônicos. Isso significa que as práticas de grupos não hegemônicos também produzam políticas, embora elas sejam invisibilizadas pela ótica de quem analisa políticas e busca na realidade apenas o que é hegemônico, perdendo a capacidade de analisar o que não é. (ALVES, 2010, p. 49)

Diante do que é trazido pela autora, podemos afirmar que voltarmos para a compreensão dos modos pelos quais docentes tecem saberes cotidianamente, em seu processo de formação e autoformação, enquanto tessitura singular e coletiva, também pode contribuir para alargarmos as proposições de políticas públicas oficiais, incorporando ao debate políticas de formação docente não hegemônicas, mas que podem oferecer soluções alternativas às demandas anteriormente colocadas.

Como já discutido, os instrumentos herdados pela ciência moderna não são capazes de captar essas produções, tornando imperativo para as pesquisas com os cotidianos investir em métodos, procedimentos e rigor outros, sobre os quais nos debruçaremos a seguir.

3 A TESSITURA DE UM MÉTODO

Etimologicamente método quer dizer caminho e caminho se faz ao caminhar

Pais, 2003, p.33.

Lembro-me como se fosse hoje: eu, dentro de um vestidinho vermelho, diante daquelas crianças... me senti a própria Chapeuzinho Vermelho pronta para ser devorada pelo lobo... Estava posto o desafio. E que desafio! Como fazer com que aqueles estudantes, desacreditados pela/na escola, encontrassem o caminho do sucesso? Sinceramente, eu não sabia. O fracasso escolar estava carimbado na testa de cada um da turma 403. O discurso do “eu não sei isso não, fessora” era, praticamente, unânime. Estavam vestidos pela capa da incompetência. Fui buscar a resposta junto a outros profissionais da própria escola, de outras e da universidade que estava cursando na época. O que fazer? Muitas opiniões, sugestões, mas o caminho teve que ser desenhado por mim e por eles. E foi.

Danielle Flauzino, 2017

Assim como nos contam a professora Danielle e o sociólogo José Machado Pais, a busca por um método ou caminho desta pesquisa vem sendo feita no caminhar. A este respeito Ferraço (2003, p.62) nos alerta que ter uma metodologia de análise que precede o que se pretende estudar, categorias preexistentes, impossibilita uma pesquisa com o cotidiano, pois enquanto se esforça em prever e controlar o que encontrará a pesquisa encerra as possibilidades de “deixar de praticar a mera confirmação de ideias preexistentes, tornando verdade aquilo que gostaríamos que fosse, aquilo que nossas hipóteses iniciais previam que encontraríamos (OLIVEIRA, 2008, p. 142).

Para evitar este risco, nossa pesquisa parte em busca da descoberta do que existe, e não da confirmação de pressuposições. E ciente do quanto a modernidade e seus métodos de pesquisa levaram à insibilização de muito daquilo que existe no mundo, buscamos encontrar aquilo que ela invisibiliza e que se faz presente nos cotidianos das escolas e outros *espaçotempos* de formação docente. A busca é, portanto, escapar da razão indolente e de suas características já referidas e nos encontrarmos com a razão cosmopolita.

A razão cosmopolita, proposta por Santos (2000), seria uma contraproposta à razão indolente capaz de instaurar a transição paradigmática. Esse processo de transição compreende a criação de formas alternativas de sociabilidade, buscando novos padrões cognitivos, sociais, políticos e jurídicos e visa a conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo hoje através da mudança das concepções que se tem do tempo e a temporalidade, propondo uma expansão do presente e uma contração do futuro, lógica oposta à da razão ocidental hegemônica. Isso se faz, seguindo a proposta do autor, por meio da sociologia das ausências, da sociologia das emergências e do trabalho de tradução. O trabalho de reconhecimento dos processos de autoformação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas se inscreve nesses procedimentos.

A sociologia das ausências busca desinvisibilizar práticas sociais tornadas invisíveis pelos procedimentos da racionalidade moderna, que desconsideraram existências que funcionam de modo alternativo ao dela e, ao restringir a legitimidade do que existe às práticas e existências hegemônicas, contrai o presente. Essa sociologia também considera que as partes de uma totalidade podem ser pensadas como totalidades em potencial ou, ainda, como partes de totalidades diferentes, transformando as ausências dessas perspectivas em presenças, transformando objetos impossíveis em possíveis (OLIVEIRA, 2012).

Após descortinar as experiências sociais existentes na contemporaneidade, ampliando o presente, o trabalho de tradução necessário visa a possibilitar um diálogo entre essas diferentes experiências, criando um campo de inteligibilidade mútua entre elas de modo a não lhes destruir a identidade nem as tornar irreconciliáveis. Deste modo, seria possível realizar uma leitura da multiplicidade de *saberesfazeres* existentes no mundo e dela fazer emergir aspectos convergentes e enunciáveis em sua semelhança no seio das diferenças e especificidades (OLIVEIRA, 2012). Os diferentes *saberesfazeres* docentes criados cotidianamente seriam, nessa perspectiva, estudados em suas convergências visando ao autorreconhecimento de uns em outros.

Para a sociologia das emergências cabe a tarefa de contrair o futuro, ou seja, deixar de lado a visão moderna de expansão do futuro como progresso glorioso, “mesmo quando incompatíveis com as experiências presentes”, advinda da visão linear do tempo e da planificação histórica. Neste aspecto, a razão cosmopolita difere das demais teorias de transformação social, que acreditam ser possível que elas (as teorias) sejam capazes de gerar práticas sociais transformadoras, pela aplicação da teoria na prática, trazendo a ideia de só o que já está inscrito na realidade poderá originar o que será o futuro (OLIVEIRA, 2012, p. 22).

Para questionar as monoculturas produzidas pela razão indolente, que está na base da modernidade e da produção de epistemicídios e reducionismos que a caracterizam, Santos (2010) afirma ser necessário que sejam identificados outros saberes e outros critérios de rigor, que operam em contextos e práticas sociais consideradas como não-existentes, instaurando uma ecologia de saberes. A ecologia de saberes emerge, assim, da prática da sociologia das ausências que permitiria reconhecer outros conhecimentos tornados invisíveis e substituiria a monocultura do saber formal pelo reconhecimento das relações entre eles na perspectiva de uma concorrência epistemológica leal e da interdependência.

Voltando-nos às contribuições dessa ecologia para a compreensão da tessitura dos saberes docentes, Oliveira (2012) realiza duas articulações entre os procedimentos das sociologias das ausências e das emergências e as ecologias que delas emerge e a questão educacional. A primeira é seu uso metodológico que nos permite desinvisibilizar os cotidianos das escolas como *espaçotempo* de produção de conhecimentos, invisibilizados pela razão cientificista que provocou o desperdício das experiências e negação dos saberes lá presentes, criados e em interação. Após serem desinvisibilizados, esses *saberesfazer*s podem contribuir para a tessitura de justiça cognitiva e social e para as possibilidades de emancipação social, pensando-se nas possíveis contribuições da escola à transformação social democratizante. A segunda refere-se aos aspectos epistemológicos levando à reflexão sobre os conhecimentos em si, fazendo-nos questionar o modo como são concebidos, os critérios de sua seleção, organização e valorização, além de ponderar acerca de quais valores estão embutidos em tais conteúdos, bem como dos conhecimentos docentes nesse cenário. Ou seja, perceber os conhecimentos docentes como uma rede de saberes, na qual se inscrevem convicções, vivências, crenças e valores, a partir da perspectiva da ecologia de saberes, reconhecendo os conhecimentos advindos da prática e das reflexões sobre a prática em sua validade e oficialidade.

Apostamos na capacidade desta nova epistemologia como uma inspiração para pensarmos a contribuição da formação docente para a tessitura da democracia social, não pensando a transformação social por meio de uma grande revolução, mas pela multiplicação de ações pedagógicas democratizantes cotidianas na construção presente de um futuro concreto de possibilidades mais democráticas.

Oliveira (2003, p. 57-58) ao dialogar com as escalas de leitura de mundo de Santos (2000) aponta que

Partindo das regularidades e permanências captadas nos estudos globalizantes realizados através de “mapas em pequena escala”, podemos construir os modelos, mas os modos como as realidades locais expressam as normas e as modificam pelas suas

especificidades só podem ser compreendidos se “descemos” às singularidades, só perceptíveis nos mapas em “grande escala”. Mais que isso, acredito que estudar o cotidiano contribui para a compreensão do processo através do qual os aspectos comuns compartilhados por práticas sempre distintas são transformados pelas exigências de organização e de busca de regularidades colocadas pelo pensamento totalizante, em modelos constituídos pelos pontos de interseção nos conjuntos das práticas.

Ao captarmos, desinvinsibilizarmos e compreendermos esses mapas em pequena escala multiplicamos nossa experiência de mundo e, portanto, nossos conhecimentos e possibilidades de intervir nele e criar alternativas. Dessa forma, ao escutar “com” os sujeitos que praticam as escolas fortalecemos

os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas, como nos sugere Santos (2000), voltadas para a “formação continuada” e o “currículo”, tendo como protagonistas os sujeitos que praticam a realidade (Certeau, 1994). (FERRAÇO, 2007, p. 74).

Complementarmente, deixamos de pensar o presente e o futuro como um par de opostos para pensarmos no processo de “criação e gestão das possibilidades de vir a ser” (OLIVEIRA, 2012, p.35), processo este que requer o reconhecimento e divulgação de existências do que já temos no presente e que são potencialmente transformadoras, ou seja, que possuem um potencial contra-hegemônico.

Portanto, as práticas de formação que serão consideradas potencialmente emancipatórias serão aquelas nas quais são praticadas a justiça cognitiva (ou seja, que promovem ecologia de saberes), viabilizadas por subjetividades inconformistas das *praticantespensantes* dos currículos, como possibilidade de futuro, procurando compreendê-las e maximizá-las.

O cotidiano é comumente percebido como o lugar da repetição, da rotina. O “conceito de rotinarização reporta-se à prevalência de determinadas formas de conduta sustentadas por uma ‘segurança ontológica’, isto é, por uma confiança ou certeza de que a realidade é o que ela aparenta ser” (PAIS, 2003, p. 28-29). No entanto, ao recorrer à etimologia da palavra rotina, Pais nos aponta para outro campo semântico, traz a ideia de rota, do latim *rupta*, de onde deriva a expressão ruptura. Partindo dessa compreensão, o autor concebe a rotina como o *espaçotempo* que possibilita que as ações inconscientes se tornem ações realizadas de maneira deliberadamente consciente. (PAIS, 2003, p.29).

Nessa “encruzilhada entre rotina e ruptura” é que a sociologia do cotidiano passeia, buscando o que se passa onde e quando aparentemente nada se passa. Para isso procura se esquivar da ânsia das grandes explicações que estabelecem fronteiras e são “insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido” e confundem “o que medem com a própria medida” e se

aproximar de um conhecimento compreensivo a respeito dessas rotas/encruzilhadas que revelam os “múltiplos meandros da vida social que escapam aos itinerários ou caminhos abstratos que algumas teorias sociológicas projetam sobre o social”, (PAIS, 2003, p.29- 30).

Partindo dessa premissa, a sociologia da vida cotidiana insere um novo objeto de estudo aos já consagrados da sociologia: a interação social e as situações de interação. Remetendo a Goffman, prossegue indicando o cara a cara que se realiza na vida cotidiana, como uma dramaturgia, consistindo em um jogo estratégico. Nessa encenação, quando os atores são postos diante de situações desconcertantes “providenciam os concertos do que aparece como desconcertante” (PAIS, 2003, p.15). Isso quer dizer que perante os imprevistos do cotidiano os sujeitos criam modos de operar diante daquela situação e, com isso, criam saberes. Sendo assim, os “contextos vivenciais dos indivíduos” assumem importância para a compreensão do mundo, pois servem para “iluminar ou informar os contextos sociológicos”. Pais nos alerta que, quando os primeiros não iluminam, os segundos tornam-se teorias descoladas da realidade (PAIS, 2003, p.18), invertendo o pressuposto do conhecimento científico moderno, no qual é a teoria que “iluminaria” as vivências cotidianas.

Diante do exposto, o autor toma o cotidiano como uma “alavanca metodológica do conhecimento” e prossegue afirmando que tomar a vida cotidiana como objeto sociológico implica em não lidar com um “conceito isomorfo”, mas sim um “objeto fragmentado e híbrido” e que, portanto, escrever sobre a vida cotidiana não pode resultar em um texto onde as marcas da complexidade que se pretende representar não estejam presentes e, conseqüentemente, o resultado é uma escrita que se aproxima de um mosaico. Nesse sentido, procurou desenvolver como procedimento metodológico a capacidade de se surpreender perante a realidade para ser possível problematizá-la, buscando transformar o familiar em exótico (PAIS, 2003, p.11). Sendo assim, podemos afirmar que a sociologia do cotidiano é um “protesto contra todas aquelas formas de reificação do social, animadas por uma avassaladora ânsia de posse” (PAIS, 2003, p.28). É ainda Pais quem afirma que a sociologia do cotidiano se interroga sobre “o que se passa onde nada se parece passar” e, ao se debruçar sobre tal interrogação, nos torna cientes de que é “nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no nada de novo do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura”. Essa efervescência é invisível, porque não deixa grandes marcas, visto que é sempre transitória (PAIS, 2003, p.28).

Dizer que o cotidiano é transitório e efervescente significa que é impossível tomar posse do real e, para Pais, ter a consciência epistemológica dessa impossibilidade é uma condição para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano. Desse modo, “a sociologia do

cotidiano não se diferencia das outras sociologias pelas realidades que privilegia nem pelo que diz sobre essas realidades, mas simplesmente, pelo próprio dizer” (PAIS, 2003, p.31), visto que se volta para a “recuperação dos aspectos efervescentes, espontâneos e flexíveis da vida social que não se encaixam nos rígidos modelos científicos que exigem que a mobilidade social se regule pela imobilidade das fórmulas, modelos ou quadro-conceituais que tantas vezes servem de ponto de partida aos processos de investigação” (PAIS, 2003, p. 32).

Partindo da consciência epistemológica de que é impossível tomar posse do cotidiano e oferecer a partir dele uma explicação generalizante a seu respeito e, ainda, voltando-nos para o esforço de compreender como docentes de um determinado grupo tecem os saberes próprios da profissão, temos encontrado um movimento nas narrativas desses sujeitos que emergem das rodas de conversa e dos seus memoriais que têm se mostrado um caminho para nos surpreendermos com o que nos é familiar e aprender. Isso acontece porque essas experiências “frívolas” do cotidiano docente ao serem narradas buscam a atenção e a compreensão dos pares. Nesse movimento de chamar atenção para o ordinário, os acontecimentos tomam outro corpo, evidenciando a riqueza do que se passa onde nada se parece passar.

Uma consideração importante a respeito do que tem sido evidenciado pelo papel que essas narrativas desempenham na pesquisa é a importância de criar e consolidar vínculos com essas docentes, para que se sintam à vontade para narrar suas experiências sem que haja julgamentos. Podemos, por assim dizer, que o fato do pesquisador estando no meio e fazendo parte do grupo (oferecendo essa escuta de dentro) é o que torna esta pesquisa possível.

Certeau utiliza a metáfora de “voyeurs ou caminhantes” para discutir a respeito do que conseguimos captar por meio de um olhar externo e do alto em relação ao que é possível perceber por um *olharsentir* horizontal, que está junto. Para ilustrar essa percepção, relata que Manhattan, do alto do 110º andar do World Trade Center, se traduz em uma “gigantesca massa” imóvel. Este olhar cria uma ficção, cria leitores que são capazes de modificar a complexidade e a legibilidade da cidade, “ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber”. Sob essa ótica é possível criar um sujeito universal, anônimo, eliminando tudo aquilo que não é tratável (desvios/anormalidades/resistências) porque não perceptível do alto. Esta cidade-conceito privilegia o progresso ao passo que rejeita a sua condição de possibilidade, como espaço de tecnologia científica e política (CERTEAU, 2003, p. 169-174).

Em contraponto, quando nossos corpos caminham por entre as ruas da cidade, embaixo, passo a passo, “onde vivem os praticantes ordinários da cidade”, que a cada passo único tecem os lugares, nos enlaçamos a outros corpos, tornando cada corpo “um elemento assinado por muitos outros”, produzindo uma rede onde se entrecruzam múltiplas histórias, “formadas de

fragmentos de trajetórias”. Escrevemos, assim, um texto que não somos capazes de ler, que escapa à legibilidade, que se modifica indefinidamente, “escapando às totalizações imaginárias do olhar”. Existe, portanto, algo na cidade habitada que um olhar que só vê a superfície, que elimina as contradições, não é capaz de enxergar. De baixo conseguimos perceber o pulular de “práticas microbianas, singulares e plurais” (CERTEAU, 2003, p.171-176).

Oliveira e Alves (2002, 2008) nos mostram que para ter acesso às experiências escolares negligenciadas por tanto tempo é preciso promover a associação entre os procedimentos metodológicos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos com a sociologia das ausências. É ela que permite que as descobertas das criações cotidianas viabilizem que, posteriormente, se consiga identificar nessas experiências seu potencial democratizante e emancipatório, visando, assim, à multiplicação delas pelo uso dos procedimentos da sociologia das emergências.

Do ponto de vista procedimental, entendemos, com Pais, que as fontes orais “permitem uma maior aproximação tanto àquelas facetas do cotidiano que se encontram mais ligadas aos pequenos incidentes da vida doméstica, ao modo de viver íntimo etc., como à realidade de grupos sociais situados à margem do poder (...) em relação aos quais é possível deitar mão a documentos escritos”. Ainda, as fontes audiovisuais exercem um papel não apenas de fonte de informação, mas como “fontes de estruturação do cotidiano” (PAIS, 2003, p.19), daí a importância de recorrer a elas.

Reconhecer o relato como fonte de pesquisa envolve uma opção que é ao mesmo tempo política e epistemológica muito mais que metodológica, por evidenciar a busca de uma produção pós-abissal de um conhecimento prudente e não indolente (Santos, 2010, 2004 e 2000). Exige tanto o reconhecimento da produção intencional de ausências no campo da produção cultural na sociedade em geral e, sobretudo, multiplicada e redimensionada no espaço-tempo das escolas, quanto um renovado entendimento da experiência pessoal e social e dos saberes do senso comum para a superação da linearidade pela coexistência, da hierarquia, dos epistemicídios e das monoculturas pela ecologia e da dominação pela tradução (SÜSSEKIND, 2012). Implica, também, de certo modo, no enfrentamento das impossibilidades do Ego Cartesiano (AOKI, 2005c) e das possibilidades da complexidade e do caos, e na superação do Paradigma Científico como forma única ou melhor de conhecer. (SÜSSEKIND, REIS, 2015, p. 618)

Entrelaçando esse entendimento com a metáfora de Certeau, vemos nas narrativas docentes, registradas por meio de vídeos e escritos, uma ferramenta metodológica para caminharmos por entre os saberes docentes, ao invés de oferecermos a eles um olhar do alto que só capta o hegemônico, sendo, também, a metodologia do curso de formação que vimos desenvolvendo.

Sendo assim, superando a preocupação que alguns estudos têm com a contaminação que a aproximação entre pesquisador e objeto pode causar, aqui, as narrativas e os sujeitos que as

narram possuem estreita relação com a pesquisadora, que vê na própria aproximação a expectativa de uma pesquisa “com” os cotidianos e não “sobre” os cotidianos, a possibilidade de ampliar as possibilidades de compreensão das experiências narradas. Tal expectativa é plausível, pois

Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro. (FERRAÇO, 2003, p.6)

Portanto, este trabalho traz as narrativas docentes tanto como procedimento metodológico de pesquisa, por considerá-las como um meio ajustado e fecundo para a tessitura de conhecimentos a respeito dos saberes e realidades da docência, assim como um *instrumento pedagógico* (DOMINICÉ, 1988, apud SOUZA, 2008, p.91) de formação e autoformação docente, na medida em compartilha-se a compreensão de Nóvoa (2010) da formação como um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida.

3.1 Narrativas como procedimento metodológico

A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo

Galeano, 1995

O paradigma moderno definiu como válido apenas o conhecimento científico e, com isso, deliberou o modo como o conhecimento deveria ser expresso: escrito, objetivo, “neutro” e descontextualizado. Por meio desse processo padronizador, o cientificismo hierarquizou não só os saberes como as formas de sua expressão.

O processo pelo qual a escrita científica e as estatísticas se colocaram em posição superior às demais formas de expressão se deu por meio de desqualificações sucessivas das formas de expressão ligadas à oralidade e à gestualidade, e ao caráter físico da escrita e dos números. Essas normas foram filtrando os elementos sensíveis dos discursos científicos, criando uma noção abstrata de texto. Apenas o conhecimento produzido por meios que poderiam ser reproduzidos seria válido, e apenas as apresentações dele que assumissem essa aparente impessoalidade seriam aceitas. Dessa forma, nenhuma qualidade (o modo variável

como as ações seriam executadas) caberia. O resultado desse processo foi a produção de uma escrita científica despersonalizada, generalizante e formal (OLIVEIRA; GERALDI, 2010).

A hierarquia referida acima permite que determinados discursos sejam adotados como verdades ao passo que coloca os demais em posição inferior, delineando um sistema de exclusão de discursos não aceitos como verdades, pois na medida em que apenas um é aceito como verdadeiro, os demais são excluídos ou desqualificados, seja pela sua rejeição ou pela falta de legitimidade da autoria docente nos/dos currículos (GARCIA; OLIVEIRA, 2010). Uma das principais justificativas para a hierarquização entre as maneiras de se construir conhecimentos e suas enunciações é a suposta neutralidade presente na produção do conhecimento e no discurso cientificizado. No entanto, essa imparcialidade é inatingível e já foi refutada por diversos teóricos, que evidenciaram a interferência contextual do observador no objeto e do narrador sobre aquilo que narra.

Portanto, carecemos de outras formas de expressar o aprendido, através de uma lógica emergente, que seja capaz de narrar os diferentes fazeres/saberes/valores/emoções que circulam no mundo, gerando discursos que não interditem a visão de horizontes maiores, mais plenos, criativos, incertos e provocativos, atributos de um novo ser que arrisca o pensar complexo (OLIVEIRA; GERALDI, 2010).

Tomamos as narrativas como possível forma de nos esquivarmos do discurso racionalista produtor de verdades, entendido como composição de situações universais, tirando da realidade apenas o que é constante e repetível (BAKHTIN, 1993, apud JOBIM, 1995), invalidando verdades do real, aquelas efetivas, circunstanciais, presentes na vida cotidiana. Ao optar por narrar a vida, ao invés de produzir *discursos verdades*, assumimos a vontade de revalorizar os saberes, discursos e conhecimentos de grupos cujos saberes e práticas foram invalidados em nome da suposta universalidade de uma forma parcial de cultura, a ocidental burguesa, com sua prepotência de ser superior e, por isso, a única válida.

Essas interdições de outros discursos provocaram a subalternização dos que os portam, desperdiçando o que eles têm para nos contar e, conseqüentemente, limitando o nosso horizonte de “outras práticas discursivas e de conhecimento, bem como outros modos de interação entre os diferentes discursos e conhecimentos” (GARCIA, OLIVEIRA, 2010, p.44).

Vemos a recuperação da diversidade dos discursos, desperdiçada pela lógica hegemônica, como capaz de ampliar nossas possibilidades de conhecimentos e argumentações e, ainda, como caminho para produzirmos uma “interdiscursividade, ou seja, a constituição de uma relação ecológica, de autoridade partilhada, entre diferentes discursos” (GARCIA, OLIVEIRA, 2010, p.49).

Sendo assim, as narrativas dos praticantes do cotidiano revelam-se como uma experiência capaz de expandir o presente, conforme a proposta da Razão Cosmopolita formulada por Santos (1996).

Narrar (do latim, *narrare*), que etimologicamente significa “fazer conhecer”, pode ser um caminho para promover essa expansão do presente. Segundo Benjamin (1994, p. 37) a arte de narrar é um acontecimento infinito, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado [narrado] é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”. Por meio do ato de narrar experiências, penso que é possível multiplicá-las, agora no presente, desafiando a razão indolente e o desperdício de experiências que têm caracterizado a compreensão ocidental do mundo moderno (REIS, 2014, p. 128).

“Há mais de vinte anos o recurso das narrativas vem sendo usado na formação docente e na pesquisa”. O uso de narrativas como método de pesquisa decorreu, em parte, do mal-estar surgido dentre os pesquisadores em falar sobre a escola ao invés de falar a partir ou com a escola e, também, pesquisar sobre os professores em vez de com os professores. (LIMA; GERALDI, C; GERALDI, W, 2015, p. 18).

Para Bruner (1998, apud LIMA; GERALDI, C; GERALDI, W, 2015.), a experiência humana no mundo social e o seu conhecimento são organizados pela narrativa que, por sua vez, é organizada a partir das experiências particulares dos sujeitos e as idiosincrasias que delas emergem alcançam validade quando se aproximam dos repertórios e das vidas de quem as escutam, nas suas correlações com a realidade, assim como a autoridade de quem a narra reside na sua experiência acumulada. Isso quer dizer que a relevância de uma narrativa não está no fato dela ser verdadeira ou não, mas sim na sua capacidade de evocar/provocar. Esse conhecimento narrativo é passível de ser utilizado futuramente por outros sujeitos.

Uma história contada, ao ser extraída pelo ouvinte do contexto narrado, pode ser recontextualizada em outras situações ou experiências, produzindo novas compreensões entre os contadores e os ouvintes. É isso que confere a narrativa um caráter quase universal (BRUNER, 1998, apud LIMA; GERALDI, C; GERALDI, W, 2015, p. 25).

Essa “utilidade” da narrativa é abordada como sendo fértil para o processo de compreensão da autoformação docente, visto que

usamos as palavras para narrar e atribuímos a elas diferentes significados, de acordo com aquilo que escolhemos contar. A narrativa é viva e dá sentido às vivências por meio das palavras. São verdades para uns, são construção para outros, não importa, pois o que me interessa aqui é ouvi-las, conhecê-las e com elas dialogar na tentativa de tecer histórias das escolas, das professoras, de sua formação e do espaço-tempo em que vivem e atuam (REIS, 2014, p.102).

Além da possibilidade do uso das narrativas como recurso metodológico para pesquisarmos os *saberesfazeres* docentes, visto que ao compreendermos uma vida ou parte dela (SOUZA, 2008) é possível desvelarmos processos *históricossocioculturais* referentes ao contextos de diferentes sujeitos, revelando e valorizando os conhecimentos narrados por professoras e possibilitando uma pesquisa no qual as professoras sejam coautoras da pesquisa (ao invés de falar sobre as professoras, falar com as professoras), Reis (2014) toma as narrativas como possibilidade de aporte para a formação contínua numa perspectiva ecológica, visto que reconhece os diversos saberes presentes na constituição da formação docente.

Josso (2002) compreende a formação como um processo de conhecimento. Esse processo, que chamamos de autoformação, se dá na medida em que o sujeito se dá conta dos modos como, em suas experiências, apropriou-se e teceu conhecimentos.

Este movimento de metacognição é propiciado quando o “sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas experiências” (SOUZA, 2008, p. 91)

Nossa pesquisa utiliza uma metodologia político-epistemológica que parte de critérios baseados em outras lógicas de fazer pesquisa que não as hegemônicas. Assim, nos aliamos à proposta de investigação-formação (JOSSO, 2002) e pautamos nossa pesquisa no compartilhamento de narrativas de histórias de vida e experiências-praticadas (REIS, 2014), percebendo que estas são/estão sempre imbricadas, pois vividas por professoras e estudantes de diferentes licenciaturas que participam das rodas de conversa que acontecem no Curso Conversas (curso de extensão organizado pelo grupo de pesquisa ConPAS, que utiliza a metodologia das rodas de conversa e que será abordado mais adiante).

Defendemos dessa forma que os campos metodológico, epistemológico e político são inseparáveis entre eles. Nesse sentido, nossos estudos apontam para a compreensão dos cotidianos escolares como espaços e tempos para além da ideia de repetição e reprodução do senso-comum e justapostos numa postura política que predetermina nossas escolhas conceituais. Nessa perspectiva usamos “a abordagem biográfica como um instrumento ao mesmo tempo de formação e de pesquisa” (JOSSO, 2010, p. 133).

Dessa forma, as narrativas compartilhadas são compreendidas como relatos de autoria de produção curricular e o seu compartilhamento proporciona, além de outras produções curriculares, uma formação centrada na experiência que vimos denominando de autoformação, pois ao narrar suas experiências se debruçam sobre ela realizando a operação descrita por Pineau (2008, p. 67):

A autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo e tornar-

se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo em sujeito e objecto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial.

O uso das narrativas é compreendido também como forma de desinvisibilização de experiências que têm sido desperdiçadas por uma lógica monocultural e hegemônica (SANTOS, 2010) intrínseca à concepção moderna de escola. Por meio das narrativas, pode-se compartilhar experiências e práticas curriculares locais legitimando dessa forma a produção dos diferentes sujeitos e dos diversos conhecimentos, tecidos cotidianamente. Temos consciência de que nem todas as experiências praticadas compartilhadas se traduzem em “realidades emancipatórias” (OLIVEIRA, 2012), mas entendemos que “o conhecimento emancipação é um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo e que só pode haver discurso argumentativo dentro de comunidades interpretativas” (SANTOS, 2010, p. 95). Compreendemos, então, a importância de sair do lugar das metanarrativas, que são somente uma idealização porque narram o que é pensado e não o que existe, propiciando espaços e tempos de narrativização das experiências praticadas que intentam discutir e argumentar sobre os processos emancipatórios, criados e por criar.

Nesse sentido, a pesquisa investigação-formação que envolve as narrativas tem nos mostrado que há experiências curriculares diversas, formadoras e emancipatórias que não estão nos “manuais de ensino”, pois professoras estão longe de serem consumidoras passivas de pacotes e novas metodologias apresentados pelas secretarias de educação, são sim, produtoras (CERTEAU, 2003) de currículos e conhecimentos, pois

no interior dessa escola e de muitas outras espalhadas pelos cantos e esquinas, visivelmente invisíveis, professores e professoras estão a construir e reconstruir experiências, fazendo e refazendo a história, sem glórias, anonimamente (PRADO; MORAIS; ARAÚJO, 2011, p.59).

Por isso, é necessário desinvisibilizar essas produções e as narrativas desses sujeitos a fim de exercitarmos o não desperdício de experiências proposto por Santos (2010), expandindo assim o presente e possibilitando a concretização de um futuro possível.

Para “expandir o presente” é necessário, então, viver e narrar, na perspectiva de multiplicar as experiências que se apresentam por meio das diversas formas de ser e estar no mundo. Essa expansão do presente deve então ser um tempo de experiências, pensando que as experiências são vividas por sujeitos sociais e singulares, “cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente” (Hardt; Negri, 2005, P. 139); Podemos pensar as narrativas como outras formas de viver o presente, atribuindo sentidos às experiências ao invés de desperdiçá-las, desconsiderando suas existências e validade. (CAMPOS; REIS, 2016, p. 112)

Portanto, compreendemos a narrativa com resultante “daquilo que somos e em que acreditamos”, produzida “no seio da relação de circularidade entre as influências que vivemos no meio social” (GARCIA; OLIVEIRA, 2010, p.41). A respeito dessa circularidade, Ginzburg, ao discutir a circularidade entre as culturas e suas classes sociais, discute

até que ponto a primeira está subordinada à segunda? Em que medida, ao contrário, exprime conteúdos ao menos em partes alternativos? É possível falar em circularidade entre os dois níveis de cultura? Os historiadores só se aproximaram muito recentemente – e com certa desconfiança – desses tipos de problemas. Isso se deve em parte, sem dúvida alguma, à persistência de uma concepção aristocrática de cultura. Com muita frequência ideias ou crenças originais são consideradas, por definição, produto das classes superiores, e sua difusão entre as classes subalternas um fato mecânico de escasso ou mesmo de nenhum interesse; como se não bastasse, enfatiza-se presunçosamente a “deterioração”, a “deformação”, que tais ideias ou crenças sofreram durante o processo de transmissão (GINZBURG, 1987, p.17).

No entanto, o pensamento hegemônico, que rege os processos sociais, negligencia esta circularidade e a polissemia do mundo ao passo que assume certos discursos como válidos em detrimento de outros tomados como imprecisos, inverossímeis e, portanto, inferiores. Por este mecanismo de validação cria-se uma hierarquia entre os diferentes discursos que oferece mais poder a um que a outros.

Vimos que nessa produção de inexistência e de desperdícios de experiências aliam-se a lógica hegemônica de produção e validação dos conhecimentos, o paradigma científico moderno, e os valores capitalistas. Os sentidos produzidos por essa operação, por serem dominantes, são inculcados na cultura afetando não apenas o modo como as experiências são validadas, mas também o modo como são vividas, visto que tal lógica preconiza a acumulação, produtividade e celeridade, afeta o modo como damos sentidos e nos deixamos afetar por nossas experiências. Por conta dessa lógica produtivista e indolente, por vezes, não nos deixamos afetar pelo que nos acontece e pouco nos debruçamos sobre o experienciado, daí que criar um *espaçotempo* onde seja oportunizado “escavar” o vivido pode se mostrar potente para desinvisibilizar experiências, oferecendo novos sentidos e potências a elas.

Um dos objetivos do trabalho com as narrativas é, nesse sentido, o de fazer emergir realidades epistemológicas e expressivas diferenciadas a partir do estudo dos ‘universos caóticos’ encontrados nas práticas sociais, nas situações da vida cotidiana (...), dos quais emergem realidades “auto-organizadas”, tecidas a partir das possibilidades de intervenção dos sujeitos sobre as prescrições normativas e sobre o mundo social concreto (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p.24)

4 A TESSITURA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO E PESQUISA: O CONPAS

O CAp/UFRJ, instituição com mais de setenta anos de história e na qual surge o projeto, até 1998 tinha seu ingresso no Ensino Fundamental por meio de provas de seleção, mantendo uma prova de nivelamento para os segmentos seguintes. Tais seleções eram muito concorridas e complexas.

Dessa forma, podemos imaginar o perfil dos estudantes que historicamente ocupavam as carteiras da escola e como tal público veio se modificando com a democratização do processo de acesso, que passou a ser feito por sorteio.

Com a mudança do perfil dos estudantes do Colégio, os docentes se viram diante do desafio de continuar oferecendo uma educação de qualidade, mas agora inclusiva e democrática. Diante disso, docentes do CAp/UFRJ buscaram trocar experiências com outros docentes de outros *espaçostempos* (REIS, 2014), que sempre tiveram acesso democrático, ou seja, de escolas públicas municipais.

A partir dessa necessidade de reinvenção e de reflexões sobre modos de enfrentamento dos desafios da formação continuada e da docência democrática, o Projeto de Extensão¹⁸ “Conversas entre professores: a prática como ponto de encontro, outra forma de pensar a formação e os currículos praticados”¹⁹ nasce, em 2010, promovido por um grupo²⁰ de docentes do setor Multidisciplinar²¹ do CAp/UFRJ, objetivando tecer uma política de formação continuada, que partisse do entendimento de que a formação docente ocorre na relação com o outro, com seus pares, em um contexto. Segundo Reis,

o projeto nasceu do desejo de trocar experiências com colegas professoras de outros *espaçostempos* escolares. Dessa forma, representou uma tentativa de (re)inventar as escolas que temos, a partir de conversas com professoras que vivem os cotidianos escolares. Justificou-se, portanto, por sua intencionalidade de fortalecimento em nosso papel de professoras autoras, buscando caminhos para pensar uma escola pública democrática em seus saberes e acessível a todos (REIS, 2014, p. 105).

¹⁸ A Extensão Universitária é a ação da Universidade junto à comunidade que possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. Disponível em: <https://proex.ufes.br/o-que-e-extensao-universitaria>.

¹⁹ Inicialmente o projeto de extensão chamava-se “Conversas entre professores: a prática como ponto de encontro, outra forma de pensar a formação e os currículos praticados”, em 2015 passa a ter o caráter de projeto de pesquisa e extensão e passa a ser denominado “Conversas entre professorxs: alteridades e singularidades”.

²⁰ Notadamente as professoras Graça Regina Franco da Silva Reis e Renata Flores.

²¹ No CAp/UFRJ denominamos como Setor Multidisciplinar o setor que reúne as pedagogas e pedagogos atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, ministrando as disciplinas no que chamávamos antigamente de núcleo comum: língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências.

Assim, em agosto de 2010, é criado o projeto de pesquisa e extensão ConPAS²², que, ao longo desses mais de dez anos, vêm desenvolvendo múltiplas atividades voltadas tanto para a formação continuada de docentes, internos e externos ao CAp, quanto para investigar como se dá a formação docente em diferentes contextos.

A primeira frente de atuação do projeto ocorreu no seu ano de inauguração, por meio de uma parceria entre docentes do CAp, docentes da rede pública do município de Queimados, na Baixada Fluminense, e estudantes de graduação do curso de pedagogia da UFRJ, tendo como principal objetivo pesquisar práticas cotidianas escolares vividas e por viver e as histórias de vida de professoras, entendendo que essas práticas e histórias são espaços múltiplos de formação.

Tentando caminhar na direção de um projeto contra-hegemônico de formação, ou seja, uma formação participativa e pautada na solidariedade, o trabalho com os docentes desse município foi realizado através de rodas de conversa em que cada um tinha a possibilidade de narrar sua história de vida e suas práticas como praticantes da docência. Com esta metodologia foi possível desenvolver uma proposta de formação continuada para a formação desses docentes numa perspectiva da autoformação e do autoconhecimento.

Na formação em Queimados, as histórias de vida e as narrativas de práticas se fundaram na exploração da história pessoal das docentes tendo como objetivo pensar que a formação se dá a todo o tempo e que por meio dela é possível (re)pensar seu percurso e mudar trajetórias, ou seja, a formação é contínua, cotidiana e singular. Singular porque cada aprendizagem só acontece se vinculada aos entrelaçamentos das redes que se tecem pela vida afora. Isso nos leva à compreensão de que as aprendizagens só são possíveis de dentro para fora, contextualizadas ao que já temos em nós. Isso nos serve para entendermos que toda formação é autoformação e todo conhecimento é autoconhecimento.

O trabalho se estruturou com base na troca de experiências entre os docentes envolvidos. Todos apresentavam aulas e atividades realizadas em suas turmas, a partir das quais momentos de rica discussão sobre as experiências vividas foram travados. A partir das narrativas de cada docentes uma infinidade de conexões e possibilidades que produzem mais conexões e possibilidades pôde ser percebida e trocada por todos que puderam vivenciar aqueles momentos.

Até 2013 o projeto se deu nesse município, seguindo o formato apresentado. Com o amadurecimento do trabalho propiciado pela experiência de formação em Queimados, surgiu

²² Inicialmente o projeto chamava-se “Conversas entre professores: a prática como ponto de encontro, outra forma de pensar a formação e os currículos praticados”.

o desejo da atuação do projeto em outros *espaçostempos*, entendendo que essa produção de invisibilização em relação aos conhecimentos docentes é um processo vivido hegemonicamente por docentes que atuam, cotidianamente, nas escolas Brasil afora. Então, em 2013, o projeto se desdobrou em outra estratégia: um curso de extensão voltado para a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, intitulado “Curso de Extensão Conversas sobre práticas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, que apelidamos de Curso Conversas, e que discutiremos de maneira mais detalhada posteriormente.

O curso abriu inscrições para docentes em geral e, durante todo o ano de 2013, realizamos encontros quinzenais à noite, no auditório do próprio CAP/UFRJ, nos quais foram promovidas rodas de conversa privilegiando a troca de experiências e leituras de textos, que tinham como grandes objetos de reflexão as questões que envolvem esse segmento da educação escolar.

Em 2014, esse braço de atividade passou a ter duração de um semestre, com encontros semanais, ao invés de aula com encontros quinzenais, à noite e passou a englobar como seu público-alvo, além dos docentes, estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ, com uma proposta de trabalho na qual puderam coabitar formação continuada e inicial.

No ano de 2015, mesmo ano em que passei a integrar o grupo, estruturamos um grupo de pesquisa, que chamamos de “Conversas entre professorxs: alteridades e singularidades”, o ConPAS. O grupo promove, desde então, reuniões semanais voltadas para leitura, estudos, discussões, planejamentos, visando ao entrelaçamento entre as teorias advindas dos autores ligados a diferentes campos e os materiais que emergem das atividades de extensão. Com isso, o ConPAS passou a ser composto, para além das docentes do CAP, por bolsistas de extensão, bolsistas de curso de extensão, iniciação artística e cultural, iniciação científica e iniciação científica júnior. Já passaram pelo ConPAS 24 bolsistas de extensão, 8 bolsistas de iniciação científica, 7 bolsistas de iniciação artística e cultural, 1 bolsista de apoio técnico. 3 bolsistas de curso de extensão e 5 bolsistas de iniciação científica júnior (Ensino Médio). Alguns desses bolsistas chegaram ao grupo após terem cursado o Curso Conversas:

Meu contato com o grupo de pesquisa se iniciou com a participação no curso de extensão ofertado pelas coordenadoras através do Cap-UFRJ. Quando vi o cartaz do curso afixado no térreo do IFCS enquanto esperava o elevador, momento que agora parece uma vida muito distante em vista de tudo que passei desde então, pensei que eu deveria sim finalmente fazer um esforço para participar de algo maior do que as disciplinas ofertadas pelo curso de História. E não é que valeu a pena? Expandiu meu olhar, meus conhecimentos na área e me aproximou definitivamente da profissão e de suas profissionais docentes (Trecho do Memorial da bolsista).

Além dessas atividades mais voltadas para a pesquisa, o ConPAS manteve sua atuação na extensão. No mesmo ano de 2015 realizou uma formação continuada, em parceria com a secretaria de educação do município de Itatiaia, tendo como público-alvo docentes de quartos e quintos anos além do Curso Conversas.

A partir de 2016, até a presente data, o ConPAS passou a atuar em escolas do município do Rio de Janeiro, criando um outro movimento para o trabalho. Ao invés de oferecermos formação continuada para os docentes dos anos iniciais, os bolsistas de extensão passaram a atuar em sala de aula junto aos docentes, cooperando com o trabalho e produzindo novas conversas sobre o currículo escolar. Além disso, neste mesmo ano, passei a coordenar o Curso Conversas e realizamos mais um curso de extensão, tendo como público-alvo estudantes de Ensino Médio profissionalizante de formação de professores, antigo Normal.

Nossa intenção, ao estabelecer a parceria com a secretaria municipal de educação, era a inserção dos licenciandos, bolsistas de extensão, em uma turma de escola pública, visando o entrelaçar entre as leituras e discussões realizadas no grupo de pesquisa a respeito dos cotidianos escolares, produção de conhecimento, formação docente e currículo, com o “chão da escola” e, com isso, possibilitar uma formação, inicial e continuada, mais densa e uma aprendizagem mais significativa, porque mais dialógica com esse contexto, estabelecendo um movimento de *prácticateoriaprática*. Além disso, na interlocução entre as coordenadoras do projeto, também professoras, as professoras que recebiam os bolsistas em suas salas de aula, e os estudantes das escolas, podíamos reorientar os estudos e pesquisas do grupo de pesquisa para as demandas daquele *espaçotempo*.

Com o intuito de elucidar as dinâmicas que se estabeleceram a partir da inserção dos bolsistas nas salas de aula, a seguir, trago como se deu nosso primeiro ano letivo dessa atuação mais direta...

Ao se apresentarem na escola parceira, aos bolsistas foi indicada, pela direção, a atuação em uma turma de aceleração, vinculada ao Projeto Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna (IAS)²³. Nestas turmas são reunidos estudantes entre 11 e 15 anos com defasagem idade-série, visando à “aceleração” do fluxo escolar.

²³ O Instituto Ayrton Senna é uma Organização não Governamental (ONG), criada em 1994, com o objetivo de desenvolver soluções educacionais replicáveis em escala, levando-as às Secretarias de Educação municipais e estaduais do país. O projeto Acelera Brasil é um de seus programas. Existe desde 1997, e é voltado para a correção da chamada distorção idade-série de estudantes entre o 3º e 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, por meio da aceleração da aprendizagem, voltada a permitir aos estudantes “saltar até dois anos escolares”.

O mergulho na turma foi uma surpresa para todos, coordenadoras e bolsistas, e os questionamentos que tal experiência evocavam, nos levaram a estudar os documentos do Projeto Acelera Brasil para que compreendêssemos quais princípios embasavam tal proposta, visto que a organização daquela turma se diferenciava das demais da escola e essa diferenciação trazia muitos conflitos.

Seus relatos indicavam uma turma segregada do resto da escola, pois era a “turma do projeto”, sendo estigmatizada como a turma dos fracassados. A esses estudantes destoantes, assim como aos professores regentes destas turmas, eram oferecidos manuais, controle e avaliações diferentes do resto da escola. Até mesmo as tarefas de casa eram pré-definidas pelas apostilas, já que caberia aos professores aplicar o previsto e aos estudantes, entendidos como incapazes de qualquer autonomia, apenas usar o material comprado pela SME para aprender.

Essa estigmatização e segregação geravam na sala de aula, que poderia ser um *espaçotempo* de experiência de um viver digno, um clima de hostilidade e desinteresse, que ocasionou sentimentos angustiantes nos bolsistas que estavam imersos no cotidiano daquela turma, como pode ser notado em suas narrativas:

A turma é composta de alunos majoritariamente negros, sendo todos eles moradores de favela. A classe é bastante agitada, dispersa. A maioria dos estudantes possui dificuldade para ler, escrever e até mesmo permanecer na sala de aula por mais de uma hora. A convivência entre os alunos é de pouca cordialidade, e por vezes reagem de forma agressiva na interação com os colegas. (Bolsista 2)

Admito que essa primeira semana foi a mais complicada. Eu passei mal fisicamente na sexta-feira, fiquei sem ar no meio da rua, desesperada. Ficava pensando o que era aquilo no que estava me metendo, se esses estudantes estariam vivos na próxima sexta, se eles tinham com o que se alimentar. Típicos estereótipos sobre as classes populares, mas que são difíceis de se desvencilhar. Eu mal os conhecia, mas já me preocupava com a continuidade de sua existência (Bolsista 1).

A vivência na turma de aceleração me forneceu reflexões e momentos de raiva e frustração, revivendo a insegurança sobre se eu era ou não era capaz de ser professor. (Bolsista 3).

Claro que no Ensino Fundamental vivenciei conflitos, mas nada como vi na Turma do Projeto. Violência intensa, física, verbal, atitudinal. Cada apelido, cada tapa, cada grito era, na minha cabeça, um impulso para o novo massacre de Realengo²⁴. O massacre completou cinco anos exatamente na semana que fui à escola pela primeira vez, e isso ficava martelando na minha cabeça. E nessa visão, o aluno X seria o autor do massacre. Para mim, ele é o mais humilhado, xingado, agredido, e eu sinto que ele realmente sofre, chora, que machuca (Bolsista 1).

²⁴ Massacre de Realengo refere-se à chacina ocorrida em 7 de abril de 2011, na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro. Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, invadiu a escola armado com dois revólveres e começou a disparar contra os alunos presentes, matando doze deles, com idade entre 13 e 16 anos, e deixando mais de treze feridos.

A entrada na escola mobilizou os bolsistas, que buscaram respostas para tais sentimentos e indagações. Suas narrativas tiravam da invisibilidade as situações, muitas vezes naturalizadas, de exclusão daqueles que não são colocados para fora do processo, mas permanecem dentro dele sendo excluídos indefinidamente. Skliar (2005) chama esse processo de inclusão excludente, como se o lugar dessas pessoas no mundo já estivesse reservado e eles não precisassem aprender o que a escola se propõe a “ensinar”.

O convívio com a professora da turma evidenciou que não só os estudantes tinham suas experiências escolares cerceadas, mas os saberes da docente eram invisibilizados e desprezados:

A professora disponibilizou o manual dela para a gente e, ao observarmos o modo como ela é orientada a utilizá-lo, percebemos que o planejamento das aulas não é pensado pelo professor, mas sim pré-estabelecido pelo projeto. Também não cabe ao professor avaliar seus alunos, visto que são realizadas avaliações periódicas também pré-estabelecidas e elaboradas pelo Instituto. (Bolsista 2)

Nem mesmo a tarefa de elaborar meios de avaliar seus estudantes é “permitida” ao professor. A avaliação se resume ao instrumento avaliativo ‘prova’ e estas são periódicas e elaboradas pelo IAS. Uma das bolsistas narra a aplicação e correção de uma delas:

A prova abordou elementos relacionados ao meio ambiente e à saúde. Apesar de apresentar tópicos potencialmente relevantes de serem trabalhados e avaliados – como a educação ambiental e a identificação de hábitos saudáveis –, a avaliação é composta por oito questões de múltipla escolha e apenas duas questões discursivas. Além disso, a versão do professor conta com uma seção de “quadro geral”, contendo descritores e critérios de aplicação e avaliação. Enquanto os descritores sintetizam os objetivos da prova, os critérios orientam – ou determinam – o modo de aplicação e de avaliação do professor, indicando o que deve ser lido durante a prova e o número mínimo de alternativas corretas que o estudante deve obter em cada questão. (Bolsista 3)

Dessas narrativas, emergem concepções sobre conhecimento, educação, fazer docente, avaliação e processos de ensino e aprendizagem. Muitas delas em pleno desacordo com o conhecimento que o campo educacional tem produzido. Não é de agora que alunos e professores vêm sendo submetidos a projetos que limitam possibilidades de experiências, negam a humanidade, invisibilizam saberes, sem que, ao menos, a eficácia desses seja verificada.

Segundo o site do IAS, ao longo de 20 anos, o projeto Acelera Brasil impactou cerca de um milhão de estudantes e 33 mil educadores em 947 municípios parceiros distribuídos em todos os estados brasileiros. A magnitude desses números em si só já ocasionou uma série de questionamentos por parte dos bolsistas: seria possível uma proposta única solucionar as questões complexas desta diversidade de estudantes e escolas?

A cogitação de se ter uma solução generalizante para uma vasta diversidade de cotidianos e desafios escolares confrontou-se com os estudos de Certeau (2003) que vínhamos desenvolvendo. Como parte da atividade do grupo de pesquisa buscamos por publicações acadêmicas que pudessem nos trazer os embasamentos dessa tentativa de correção da chamada defasagem idade/série. A partir dessa busca, verificamos que os trabalhos existentes são mais voltados para balanços do programa Acelera Brasil em um dado período de tempo, do que voltado para seu embasamento teórico/epistemológico/metodológico, sendo normalmente de autoria de entidades privadas como a Fundação Carlos Chagas (FCC) e/ou de autores desprovidos de pós-graduação em Educação (LALLI, 2000; OLIVEIRA, 2002; GATTI, 2008) e, portanto, não passíveis de serem considerados como teóricos em educação (COELHO; et al., 2017)²⁵.

Como foi possível perceber, inicialmente todo o grupo de pesquisa, do qual fazem parte as coordenadoras e os bolsistas, se sentiu muito angustiado com o que aquele cotidiano despertava e chegamos a questionar se aquela experiência seria, de fato, uma contribuição para a formação docente. No entanto, desejávamos, com a imersão dos bolsistas na turma, ao contrário de produzir inexistências ou realimentá-las, compreender aquele cotidiano para, a partir disso, enriquecer os horizontes de alternativas para aqueles sujeitos. Também já havíamos aprendido, com Certeau, que sujeitos não consomem passivamente o que lhes é dado para consumo, então certamente aquele cotidiano não se resumia ao que era prescrito pelo pacote.

Se à primeira vista aquele cotidiano parecia-nos demasiadamente sombrio, quase infernal, este cenário fazia com que qualquer lampejo de esperança, de criação, de alegria reluzisse aos olhos, o “apesar de”.

Sendo assim, apesar de todo esse contexto controlador, os bolsistas ainda encontraram ânimo e esperança, pois sabemos que, para além das prescrições, há uma vida na escola que não é passível de controle, que os sujeitos a que são destinados esses projetos não consomem passivamente os produtos a eles impostos. Na medida em que os usam (CERTEAU, 2003), criam experiências, conhecimentos e valores.

Propusemos a realização de uma reunião por mês com a professora regente e as coordenadoras do projeto de extensão para tratarmos de nossa atuação na turma e planejarmos as atividades. Em uma dessas reuniões, a professora nos apresentou a ideia do projeto ser elaborado a partir da temática “Samba”, devido à proximidade com os 100 anos de Samba. O

²⁵ Cabe destacar que esta referência é um capítulo de livro de autoria dos bolsistas dos projeto, sob minha orientação.

entusiasmo dela com o tema foi importante para concordarmos com ele e, então, planejarmos o nosso envolvimento no desenvolvimento do projeto. A partir dessa abertura elaboramos atividades voltadas para o projeto e tentamos construir um planejamento em conjunto, sabendo a exigência de que o projeto também deveria dialogar com as matérias obrigatórias presentes nos materiais didáticos do Acelera Brasil. Deste modo, os bolsistas, sob a orientação da docente regente e das coordenadoras do projetos, se comprometeram a trazer novas atividades a partir das condições que nos eram dadas, ao mesmo tempo que experimentavam a docência em suas diversas fases: planejamento, seleção de materiais, realização das aulas e reflexão sobre a prática (COELHO; et al., 2017).

Figura 6 - Acervo ConPAS. Atividade do projeto "Samba"



Outro movimento também foi realizado: solicitamos que os bolsistas fizessem breves relatos escritos em cada dia que estivessem na escola.

Na escola, desenvolve-se uma observação participativa, o que significa que além de observar o cotidiano da escola, da turma e dos próprios alunos dentro da escola, os bolsistas também acompanham e participam da aula. A atuação é direta: os licenciandos têm liberdade e autonomia para interagir com os alunos e auxiliar a professora regente. Além disso, a partir dessas vivências em sala de aula, são produzidos relatos sobre o cotidiano da turma, que registram tanto as coisas banais do cotidiano, quanto situações que sobressaltam aos olhos. O grupo entende que a produção diária de relatos permite uma atenção e uma compreensão maior do que se passa no ambiente escolar e da sala de aula (Trecho de relatório- Bolsista 4).

Esta mudança de postura/olhar fez com que, ao invés de enxergarmos aquela experiência como algo completamente negativo para os bolsistas, percebêssemos essa vivência como um movimento necessário de esperança, aposta e crença na capacidade de resistência, criação, reinvenção que os docentes e estudantes têm, apesar de serem alvo de políticas

públicas que consideramos cerceadoras. E isso apesar de serem considerados fracassados, apesar de serem controlados, ou seja, apesar de tudo, visto que as narrativas que foram tecidas ao final daquele ano letivo já vinham embebidos de outros sentimentos:

Não é fácil ficar ouvindo discurso de consumo de drogas, tráfico, facção e sexo a todo momento. Não é fácil ouvir seus relatos que naturalizam a violência vivenciada todo dia sem exceção. Não é fácil achar que não se está conseguindo ajudar qualquer um daqueles estudantes a se apropriar de outras formas do mundo que os cerca. Não é fácil ter momentos de descrença sobre a profissão escolhida e a instituição escolar. Mas eu agradeço a oportunidade de estar lá, vivenciando, escutando, observando toda a complexidade emocional, cognitiva, relacional e conflituosa dessa escola. Muitas vezes me sinto ambígua quanto à essa experiência: por diversas vezes frustrada, mas ao mesmo tempo com o desejo de fazer diferente. E o meu otimismo da vontade 26 é esse, de acreditar que estar constantemente refletindo sobre a minha atuação profissional pode torná-la mais impregnada de sentidos para os meus estudantes. (Bolsista 1).

No último dia do semestre passado, com poucos estudantes em sala, eu me senti mais à vontade e consegui olhar melhor para cada estudante e procurar achar formas de explicar o que a gente queria aprender. Aquela turma provavelmente plantou sementes de reflexão em mim que irão germinar com o tempo. Mas uma que já germinou é a esperança, a vontade, o esforço e a consciência de que, em minha trajetória docente, eu nunca me torne um professor anestesiado e acomodado. E penso que, para isso, é importante continuar estudando, conversando e convivendo com pessoas que também acreditam no que fazem. (Bolsista 2).

É essa busca daquilo que pode existir nas realidades para além da “produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta” dos modelos e normatizações que buscam controlar e se impor às realidades que se torna relevante no processo de formação desses bolsistas.

Naquela época eu nem pensava em ser para professora e pelo visto não tinha muita estima pelo meu primo, mas agora, vendo meu eu daquela época refletida nos estudantes da turma do projeto, eu vejo. Eu vejo que mudei. Que tenho que ter um olhar mais carinhoso e atento para o outro. Que o outro deve ter suporte, apoio e não o reforço da humilhação que a repetência representa para o sujeito, o reforço do estigma. As pessoas são muito mais que números atribuídos em provas. São atravessadas por tantas questões que a escola não pode e nem deve dar conta. (Bolsista 1)

Percebemos que o uso desses pacotes voltados para corrigir os “erros” da escola se sustentam na compreensão do cotidiano escolar como caixa-preta impenetrável, criando uma linha direta entre propostas e resultados que ignora o *espaçotempo* relevante de criação curricular por docentes e estudantes, cujos saberes são negligenciados, negados, em nome daqueles que advêm dos materiais que devem aplicar. Essa perspectiva culpabiliza a caixa-preta pelas inconsistências dos outputs em relação aos inputs, acusando os docentes que ali se encontram de não ter “preparo” para lidar com o que lhes é apresentado, confiando à uma

²⁶ A bolsista se refere à máxima de Gramsci, “Pessimismo da razão, otimismo da vontade”.

instituição externa àquela realidade a produção de soluções para problemas ali enfrentados, que lhe são inteiramente desconhecidos.

Percebemos que o projeto Acelera Brasil, e outros semelhantes, vendidos pelo IAS e outras entidades privadas de perfil semelhante, às Secretarias de Educação, seguem os critérios da razão indolente criticada por Boaventura de Sousa Santos, discutida anteriormente, visto que carregam as mesmas características elencadas por Santos, quando se tomam, sem necessidade de justificativa, como solução única das questões enfrentadas em diferentes contextos escolares, sem considerar os cotidianos e os fatores extraescolares que perpassam a vida desses estudantes, bem como seus conhecimentos, centrando sua atenção apenas no fato de estarem “atrasados” em relação a um padrão que ignora o ponto de partida de cada um.

Acontece que, assim como não fomos capazes de criar uma fórmula que substitua o leite materno, por ele ser um “leite vivo”, que se modifica em cada momento da vida do bebê, inclusive “no decorrer de uma mamada, de um dia, meses e até anos, sempre de acordo com as necessidades do bebê”, enquanto a “fórmula é preparada e não se modifica, é sempre igual desde o começo até o final da mamadeira” (SBP, 2021), os cotidianos escolares são diversos, mutantes, vivos e, portanto, impassíveis de pacote padronizado, de uma fórmula mágica. Os praticantes dos cotidianos escolares sabem disso, e

a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola. Pelo contrário, nas saídas inventadas, diante dos impasses vividos, os sujeitos cotidianos das escolas sabem que são muitas e diferentes as inseguranças, os desafios, as dúvidas, os caminhos e atalhos a serem trilhados. Isso porque não há uma única lógica que rege esses processos, mas há diferentes possibilidades de lógicas (FERRAÇO, 2007, P.92).

No entanto, as implicações dessas lógicas monoculturais, apresentadas por Boaventura, ajudam a compreender os fundamentos do modelo educacional que justifica a criação e manutenção dessas falsas fórmulas, como a da turma de aceleração para alguns estudantes, oriundos de diferentes trajetórias vivenciadas nos mais diversos contextos, tendo como critério apenas seu rendimento escolar.

Entendemos que os estudantes e docentes dessas turmas de aceleração estão submetidos a todas essas monoculturas, que produzem diversas não existências e desperdiçam experiências. Em congruência com as monoculturas definidas por Santos, em primeiro lugar, os estudantes são avaliados apenas pelos conhecimentos escolares que detêm, todos os demais

saberes são tomados como não-conhecimento, transformando a ignorância em relação a um tipo de saber, o escolar, em ignorância em geral, e mesmo “burrice”, como revela a narrativa de uma das bolsistas que acompanhou a turma, trazida a seguir:

Quando começamos a atuar na escola, estar em contato com os estudantes com dificuldade de aprendizagem me fez lembrar algumas atitudes minhas na época escolar que agora muito me doem, quando, por exemplo, meu primo repetiu a 2ª série do Ensino Fundamental. Como aquilo nunca havia me acontecido, na época o julguei “burro” e ri dele, achava que a culpa era dele. Afinal, se eu conseguia, ele também podia conseguir. Maldita meritocracia inculcada! (Bolsista 1)

Em segundo lugar, toma-se como “régua” um padrão de tempo para determinadas aprendizagens, baseado em “alunos ideais”, produzindo os atrasados que precisam, portanto, serem acelerados.

Em terceiro lugar, uma constelação de diferenças entre esses milhares de estudantes em uma só desigualdade inferiorizante: a defasagem idade-série, desconsiderando as inúmeras singularidades que ali residem.

Em quarto lugar, uma solução para as questões dos estudantes só adquire valor se puder ser reproduzida em escala, desqualificando qualquer construção de soluções locais, invalidadas a priori. Por fim, a educação é tomada como mercadoria, cujo valor é definido pela sua capacidade de interessar ao mercado. Sua eficácia é calculada de modo externo e seguindo os padrões monoculturais da produção capitalista, invisibilizando todo processo e resultados que fogem à sua lógica.

Sob essas racionalidades e a partir da experiência vivenciada por bolsistas do grupo de pesquisa na turma de projeto, notamos que através de um processo dicotômico e classificatório, professores e estudantes são submetidos a “pacotes” vendidos como panaceia às Secretarias de Educação como se estes pudessem resolver os problemas enfrentados nos processos de escolarização e de aprendizagem desses estudantes. Não há preocupação com um embasamento pedagógico efetivo, nem diálogo com estudos atuais no campo da educação, que evidenciam a ineficácia da maior parte dessas propostas e materiais. Ao contrário, observamos grande preocupação supostamente tecnicista, mas politicamente definida e a produção/venda de materiais didáticos padronizados que buscam homogeneizar as aprendizagens.

No caso narrado, percebemos que a “solução” vendida se espelha no pressuposto de que ao professor cabe apenas seguir os manuais, livros e avaliações para que o problema defasagem/série seja sanado. O conteúdo da “caixa-preta” é negligenciado e, nessa perspectiva, só vale cumprir o que é determinado pelos inputs, supostamente capazes de, minimizando os

efeitos do que se passa na caixa-preta, levar aos outputs desejados, no caso, a aceleração das aprendizagens.

O que notamos é que tal projeto, que olha a escola do alto e de fora, desconsidera a autoria e os saberes dos professores, assim como o contexto dos estudantes e os saberes que neles teceram e contribuem para a desvalorização do trabalho docente e para a precarização do processo de *aprendizagem* desses estudantes. O principal efeito observado na turma pesquisada é a instauração de um clima de desestímulo e hostilidade devido à segregação e desumanização às quais são submetidos. Nas narrativas dos bolsistas, ficou evidente o quanto o Projeto tem segregado estes estudantes do restante da escola, criando um estigma de fracassados, ao negligenciar os seus conhecimentos, contextos, valores e desejos. Essas mesmas narrativas evidenciam, também, que as normas, currículos e políticas são *pensadas/praticadas* e (re)traduzidas no cotidiano, criando diferentes vivências e possibilitando, apesar de tudo, experiências pautadas na esperança, no respeito mútuo e em diálogo com os conhecimentos que circulam nas salas de aula, de estudantes e professores.

Entendemos que isso foi importante para a formação dos bolsistas, na medida em que lhes permitiu perceber o quanto as realidades escapam ao que lhes é imposto como norma a partir das reinvenções destas e dos usos que os praticantes fazem delas na produção “clandestina” de mudanças, adaptações e criações, nos cotidianos das escolas. Também entendemos que esta mesma experiência contribui para a formação dos docentes integrantes do projeto, internos e externo, na medida em que a partilha do *vividopensado* produziram outros conhecimentos e práticas.

A troca de saberes com a professora e as coordenadoras foi fundamental para ampliarmos nosso repertório e valorizar seus saberes docentes em detrimento da metodologia do projeto que os reduz e desvaloriza, tornando-a uma aplicadora do material. (Trecho de relatório – Bolsista 1)

Desse modo, entendemos que a experiência vivida possibilitou uma reflexão sobre a importância de uma formação contínua pautada no repensar da própria vida e no compartilhamento das experiências vividas, o que tem enraizado todas as ações do ConPAS.

4.1 O curso conversas

Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado

Freire, 1996

Enquanto frente de atuação do ConPAS, foi criado um curso de extensão, em 2010, que existe até hoje. Inicialmente, o curso se chamava “Conversas entre professores: a prática como centro do encontro” e, já há alguns anos, o chamamos de “Curso de Extensão Conversas sobre práticas nas séries iniciais do Ensino Fundamental”. Passei a integrar a equipe de execução do curso em 2015 e o coordeno desde 2017.

Segundo Reis (2014), o formato de curso de extensão foi acolhido por oferecer uma contrapartida direta aos docentes envolvidos com a pesquisa, na medida em que este formato possibilitou a entrega de um certificado emitido pela UFRJ, contribuindo, portanto, para o currículo e para a progressão dos docentes em suas carreiras nas redes municipais

O curso parte de uma percepção mais abrangente e complexa a respeito da constituição dos saberes docentes, compreendendo a formação docente como um processo de tessitura permanente que ocorre em diferentes contextos (ALVES; OLIVEIRA; GARCIA, 2015), assumindo a validade dos *saberes-fazer*s que são produzidos cotidianamente nas escolas e a necessidade do fortalecimento da relação universidade-escola e procurando elaborar uma metodologia de formação contínua (REIS, 2014), coerente com tais pressupostos, dialogada com outras iniciativas realizadas por parcerias e referências acadêmicas e pessoais²⁷.

O curso tem periodicidade anual, sempre no último semestre do ano, tendo realizado a sua décima edição em 2020. Compõe-se de 19 encontros de 3 horas cada, totalizando uma carga horária de 57 horas presenciais, sendo acrescidas 3 horas para as leituras e trabalhos demandados pelo curso, totalizando 60 horas.

O curso é realizado no bairro da Lagoa, no auditório do CAp, à noite em um dia da semana. O bairro em questão é distante e de difícil acesso com relação a maioria dos bairros da cidade.

O público-alvo do curso é composto por docentes em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro e região metropolitana, atuantes em escolas públicas (preferencialmente) e licenciandos. Inicialmente, o curso era aberto para as licenciaturas em geral, porém desde 2017 temos priorizado a inscrição de graduandos em Pedagogia de universidades públicas.

²⁷ Refiro-me à duas ações extensionistas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: “Contando Histórias e Ouvindo Papos de Professoras- CHOPP” e “Café com Currículo”. O primeiro é um Curso de Extensão coordenado pela Prof.a Inês Barbosa de Oliveira e promove encontros entre professoras das redes municipais e grupos de pesquisa. O segundo é coordenado pela Prof.a Alexandra Garcia e promove encontros periódicos entre alunos da pedagogia e professores para tratar de questões relativas aos currículos e às práticas docentes na educação básica.

Figura 7 - Acervo ConPAS. Curso Conversas- 2018



Em suas últimas edições, em média, destinamos 50 vagas para o curso, pois nossa metodologia não abarca grupos maiores. Destas 50 vagas, destinamos 40 vagas para docentes em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 10 vagas para estudantes da graduação dos cursos de Pedagogia da UFRJ. Estas últimas atuam tanto como cursistas como extensionistas, visto que o currículo das licenciaturas da UFRJ exige carga horária de extensão.

Como ocorrem mais inscrições do que vagas, estabelecemos critérios de seleção, dando prioridade a docentes atuantes em escolas públicas e licenciandos em períodos mais adiantados. Tivemos 169 pré-inscrições em 2017, 218 em 2018, 190 em 2019, e 160 em 2020 (edição online). A versão 2020 foi realizada de forma remota devido ao contexto da pandemia do COVID-19, que exigiu o isolamento social.

Nossa percepção é que o número expressivo de pré-inscrições indica o quanto é relevante, para os docentes atuantes e em formação, um curso que dialogue com suas experiências e com os cotidianos das escolas, o que vem ampliando a visibilidade da proposta e, com isso, a demanda. A divulgação do curso é feita por meio de cartazes que são divulgados online (e-mail, Facebook, WhatsApp e sites institucionais) e afixados nos *campi* da UFRJ..

Os encontros são organizados em módulos relacionados às disciplinas ministradas nas séries iniciais do ensino fundamental e em temas que perpassam a profissão docente. Ao final

do curso, os cursistas escrevem, como trabalho final do curso, um memorial de formação e uma avaliação do curso.

Figura 8 - Cartaz de divulgação do Curso Conversas- Edição 2019



A partir da avaliação dos cursistas, os módulos da edição seguinte do curso são reorganizados. Trago, a seguir, o conteúdo programático do curso da edição de 2017 e 2019, com o intuito de demonstrar como os módulos vão sendo reorganizados.

Quadro 1 - Curso Conversas 2017 - Conteúdo programático

| Módulo | Carga horária (em horas) |
|-------------------------------|--------------------------|
| Aula inaugural ²⁸ | 3 |
| Memória e docência | 6 |
| Políticas públicas | 3 |
| Literatura | 6 |
| Matemática | 6 |
| Alfabetização e letramento | 6 |
| Currículo | 3 |
| Educação inclusiva | 3 |
| História, Geografia e Ciência | 6 |

²⁸ A aula inaugural, geralmente, é realizada por um convidado externo e é aberta ao público em geral. Este é o único encontro que apresenta um formato mais próximo de uma palestra e não de roda de conversa.

Quadro 1 - Curso Conversas 2017 - Conteúdo programático

| Módulo | Carga horária (em horas) |
|-----------------------------|---------------------------------|
| Arte e Educação | 3 |
| Avaliação | 3 |
| Cinema na escola | 3 |
| Trabalho e Formação docente | 3 |
| Encerramento ²⁹ | 3 |

Quadro 2 - Curso Conversas 2019 - Conteúdo programático

| Módulo | Carga horária (em horas) |
|---|---------------------------------|
| Aula inaugural | 3 |
| Memória e docência | 3 |
| A organização do currículo por meio de projetos | 3 |
| Literatura | 6 |
| Matemática | 6 |
| Currículo | 3 |
| Alfabetização | 3 |
| Ciências | 3 |
| História e Geografia | 3 |
| Arte e Educação | 3 |
| Avaliação | 3 |
| Educação Especial na perspectiva inclusiva | 6 |
| A transição Educação Infantil para o Ensino Fundamental | 3 |
| Aprendizagem e desenvolvimento | 3 |
| Trabalho e Formação docente | 3 |
| Encerramento | 3 |

Como pode ser notado, a partir de avaliação dos cursistas de edições anteriores, ao longo do tempo já tivemos alterações nos conteúdos programáticos, como a inclusão e exclusão de determinados temas e ampliação ou redução de carga horária de alguns módulos. No momento da avaliação do curso solicitamos que todas realizem um elogio (tira de papel azul)

²⁹ Na aula de encerramento realizamos a entrega dos memoriais, os cursistas costumam ler trechos dessa produção e conversamos sobre eles na roda. Além disso é realizada a avaliação do curso e uma confraternização.

e uma crítica (tira de papel rosa). Assim, a equipe tem um retorno a respeito tanto do que deve continuar a investir em, quanto do que precisa ser repensado.

Figura 9 - Acervo pessoal. Avaliações das cursistas

Sigam mais aulas de Ciências e que seja feito um curso, mesmo que mais curto, sobre Educação Inclusiva.

O curso foi ótimo! Aprendi mais do que se esperava, especialmente nas aulas avaliações e de educação inclusiva e Ciências. Aprendi muito também, com as experiências dos colegas. O espaço de troca sempre, sem julgamentos é o ponto mais alto do curso.

Pontos negativos: Em algumas ocasiões os recursos audiovisuais utilizados não desempenharam suas funções. O que ocorre em todas, ou pelo menos na maioria das Instituições Públicas por questões de investimentos que não são da responsabilidade ~~das~~ da equipe do Grupo Consensus.

Pontos Positivos: As aulas em que vivenciamos as mesmas experiências dos alunos. Os textos foram muito significativos. A ampliação da teoria aliada à prática. As trocas de experiências de todos os colegas foram momentos riquíssimos.

Sugestão: que em 1 ou duas semanas, se longe da curso tivessemos aulas duas vezes por semana para que o curso não acabasse na terceira semana de dezembro, mas sim na primeira semana de dezembro.

Só tenho elogios! Minha prática, meu olhar para com os alunos em vulnerabilidade social e familiar que querem sim saber ler e escrever mudou! O protagonismo é deles!!! GRATIDÃO!!! BOAS FESTAS!!!

Figura 10 - Acervo pessoal. Avaliação dos cursistas.

Senti falta de uma conversa, rs, com a temática da EJA. Com alunos da Rede Pública com distorção sexualidade, a EJA tem muito a contribuir.

A forma de "conversas" foi fundamental para a fluidez e riqueza do curso. Continuam pensando pois os professores estão desajustados por formações de qualidade e públicas como são.

O curso poderia terminar meia hora mais cedo por conta da violência do RJ.

A organização dos módulos foi bem interessante. Todos os eixos apresentados são muito importante para os que trabalham no Ensino Fundamental. Penso que devem ser mantidos para os próximos cursos.

- Pouco tempo para matemática

- O curso foi ótimo, mantém as dinâmicas e a aula expositiva
- Estimulação para a participação de todos na conversa
- Assuntos muito interessantes

A metodologia do curso é a de Rodas de Conversa, pois compreendemos que o conhecimento pode ser tecido por meio da troca e da interlocução entre os professoras e futuros docentes. Desta forma, o planejamento dos encontros é elaborado para que cada eixo temático, que chamamos de módulo, mantenha uma estreita relação entre a teoria e a prática, buscando um repensar de possibilidades de atuação em sala de aula, acreditando que, através dessas

trocas entre todos – estudantes-cursistas, professoras-cursistas e professoras-ministrantes – existe a possibilidade de se pensar novas práticas educativas. As professoras que coordenam os encontros que compõem o curso fazem parte do quadro docente do CAp/UFRJ e, em alguns momentos, há docentes convidados.

Entendemos que a metodologia das Rodas de Conversa permite ao curso proporcionar aos cursistas um espaço de autoformação, em virtude da opção pelo protagonismo das práticas docentes cotidianas, entendendo que estas fornecem pistas sobre o modo pelos quais professoras tecem cotidianamente saberes e currículos e que, dialogar com elas e sobre elas, por meio das narrativas, contribui para a autoformação de todas.

Embora o momento mais profícuo dos encontros do curso seja a roda de conversa, cabe comentar que o curso conta com uma apostila, na qual as cursistas encontram indicação de textos acadêmicos para leitura. Os textos são indicados pelo docente responsável pelo módulo e tem relação com a temática do encontro. A leitura do texto não é obrigatória, porém, por vezes, os cursistas relacionam as ideias contidas nesses com suas experiências cotidianas nas rodas de conversa. Além disso, comumente, os encontros se iniciam com uma exposição do tema pelo docente responsável pelo módulo (mediador), que funciona como pontapé inicial e fio condutor para as conversas.

As memórias e experiências que emergem nas narrativas de cursistas e mediadores durante os encontros estão reunidos nos memoriais escritos pelos cursistas como trabalho final de curso, capítulos de livro, filmagens, fotos e transcrições, capturadas ao longo das diferentes frentes de atuação do projeto.

Tais registros possibilitam que o grupo de pesquisa mergulhe nas narrativas que emergem das rodas de conversa e, a partir do entrelaçamento destas narrativas com os textos teóricos de autores que discutem os campos da Formação Continuada de Professores, Histórias de Vida e Currículos, produzimos materiais que discutem e divulgam essa fonte de produção curricular cotidiana, ampliando a compreensão a respeito da dinâmica dos cotidianos escolares e da tessitura dos conhecimentos docentes.

Percebemos tal material como um rico manancial pedagógico na medida em que reúne exemplares experiências sociais de currículo, no sentido de exemplo e não de amostragem, mas que comumente são tomadas como irrelevantes, pois são compreendidos como criação invisibilizadas pelo pensamento educacional hegemônico.

Sendo assim, a aposta e a relevância deste trabalho de pesquisa repousam na crença de que, ao compreendermos como se dá a formação de certos grupos docentes, como o constituído no Curso Conversas e os materiais narrativos que emergem desse encontro contribuiremos para pensarmos no desenvolvimento de alternativas para a formação docente em consonância com os modos de tecer conhecimento de docentes.

5 ARTESANIAS NARRATIVAS

Das experiências vividas nas diferentes frentes de atuação do grupo ConPAS emergem artefatos narrativos que, em contato com os referenciais teóricos do grupo, compõem o corpus de pesquisa. Apesar de naturezas distintas, essas produções têm em comum o elemento narrativo e, por isso, vínhamos denominando essas produções como “materiais narrativos”. Os materiais narrativos tecidos pelo grupo englobam as gravações de conversas e suas transcrições, entrevistas, fotografias dos encontros, memoriais, documentários, crônicas, dentre outros materiais bibliográficos e videográficos.

Desde que decidimos nomear de “materiais narrativos” esse manancial de narrativas sentimos que a expressão parecia não dar conta da experiência vivida na tessitura de cada um desses materiais. Ao refletir sobre as possíveis causas desse mal-estar, me debruço sobre o conceito de “material” e ao que ele remete. Dentre tantos sentidos, entendemos material como algo formado de matéria ou como algo referido ao corpo, em oposição ao espírito, ainda há o sentido do que remete a um fato e não a uma apreciação. Ao contrário dessas ideias, nossas produções vêm embebidas de subjetividades, sonhos, utopias, sentimentos, enfim, repleta de elementos intangíveis que não cabem na ideia de algo material. Imagino que daí tenha surgido o incômodo com o termo “material”.

Diante disso, nota-se que os fazeres do grupo se assemelham muito mais às técnicas artesanais empregadas por uma artesã em sua obra do que as técnicas de quem fabrica um material. A palavra artesanato tem sua origem no Latim (ARS), capacidade de fazer alguma coisa, mais tarde ARS passou a significar arte. Indicamos essa semelhança porque vimos compreendendo que

O compartilhamento de experiências, possibilitado por meio da produção de materiais artístico-narrativos, traz em si uma possibilidade de produção de novas narrativas potencializando processos de autoformação docente (CAMPOS, REIS, 2019) e de aprendizagens coletivas viabilizadas pela interação entre sujeitos e de cada um com sua própria história e trajetória. Nesses processos, diferentes sujeitos desaprendem (SANTOS, 2018; OLIVEIRA, no prelo) aquilo que antes sabiam, e se reconstituem, “lembrando de outro modo” o anteriormente sabido. Essas narrativas nos possibilitam, também, perceber que os saberes que atravessam a docência e a produção de currículos estão para além do que hegemonicamente se pensa conhecer sobre eles, penetrando em esferas individuais e coletivas em que conhecimentos, afetos e interações operam conjuntamente, de modo indissociável (REIS; OLIVEIRA;CAMPOS, 2020, p. 454).

Seguimos com Mills que, para cunhar o conceito de artesanato intelectual, elenca seis características do trabalho artesanal:

[1] não há nenhum motivo velado em ação além do produto que está sendo feito e dos processos de sua criação. [2] Os detalhes do trabalho diário são significativos porque não estão dissociados, na mente do trabalhador, do produto do trabalho. [3] O trabalhador é livre para controlar sua própria ação de trabalho. [4] O artesão é por conseguinte, livre para aprender com seu trabalho, e para usar e desenvolver suas capacidades e habilidades na execução do mesmo. [5] Não há ruptura entre trabalho e diversão, ou trabalho e cultura. [6] O modo como o artesão ganha seu sustento determina e impregna todo o seu modo de vida. (MILLS, 2009, p.59)

Diante do esmiuçado pelo autor a respeito do trabalho do artesão, posso compreender que o trabalho realizado pelo grupo de pesquisa, o fazer docente, o ato de narrar e ouvir experiências e os processos que isso envolve como, por exemplo, selecionar o que narrar e o modo de narrar, ressignificar a experiência ao mesmo tempo em que a narra, aprendendo novamente com esta experiência, em muito se assemelha ao trabalho do artesão, assim como os materiais produzidos por esse processo se assemelham com a obra de um artesão.

O trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador... Isto significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Neste sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar. Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura.... Nesse arquivo, você, como um artesão, tentará reunir o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa. . (MILLS, 2009, p.23)

Ao compreender que os “materiais narrativos” contribuem para a formação e autoformação tanto de quem os pesquisa, como de quem os produz e consulta, os denominarei daqui em diante como “artesanias narrativas” e, a seguir, apresento e discuto algumas dessas artesanias narrativas tecidas nas atuações do ConPAS.

5.1 Artesanias narrativas de encontro

Como narrado anteriormente, o “Curso Conversas” tem como metodologia de formação as rodas de conversa. Essas rodas oportunizam um *espaçotempo de encontro* (GARCIA, 2015), onde o que está em jogo é o entrelaçamento de muitas vozes: as vozes dos teóricos com os quais tivemos contato ao longo da vida e presentes nos textos indicados para o módulo do curso, as vozes dos docentes mediadores dos módulos, dos docentes já em exercício na educação básica, dos docentes em formação inicial nos cursos de licenciatura, das vozes dos estudantes e suas famílias, que sempre surgem nas rodas de conversa, das vozes dos que nos antecederam e tantas outras.

Esses encontros, onde ocorrem as trocas de experiências por meio das narrativas docentes, têm se revelado um “elemento potente para compreendermos a tessitura entre experiência e produção de subjetividades, o que denominamos formação cotidiana” (REIS, 2014, p. 22), tendo como pressuposto o entendimento de que é possível tecer novos conhecimentos docentes nessas interlocuções.

Segundo Garcia (2015), os encontros são um “*espaçotempo* privilegiado e singular para pensarmos sobre os processos formativos e nossas formas de pesquisá-los”. Além de serem “parte constituinte dos fluxos e percursos de formação docente”, os encontros potencializam esta formação. (GARCIA, 2015, p.3-4)

Os encontros, muitas vezes, acontecem por acaso, como quando uma professora dá carona para outra e conversam no trajeto sobre o vivido ou no habitual cafezinho na sala dos professores, mas também podem ser “intencionalmente possibilitados como práticas instiuintes de formação” e como “metodologia de pesquisa com a formação docente” (GARCIA, 2015, p.3). Entendemos que o Curso Conversas contempla essas duas práticas, tanto como metodologia de formação docente, quanto como metodologia de pesquisa com a formação docente.

Como já discutido, uma das características mais evidentes da modernidade foi o domínio de grandes narrativas totalizantes sobre outras possibilidades. Acontece que na atual conjuntura há predominância do plural e do provisório. Para Maffesoli (2011, p. 12) isso quer dizer que “evoluímos em um mundo desfeito em migalhas, mas as migalhas são férteis”. Falar das migalhas é falar da instauração do plural, onde ocupam lugares centrais as microculturas, as iniciativas individuais, de pequenos grupos e etc. Afirmar a fertilidade dessas migalhas significa dizer que elas podem ser chave para a oposição dos valores totalizantes e homogeneizantes constituídos na modernidade e para a compreensão do real.

Uma das tantas aprendizagens propiciadas por Nilda Alves (2001) refere-se à constatação de que, pesquisar realidades ligadas aos cotidianos escolares, como a construção da docência e seus saberes, em sua fugacidade e pluralidade, é um desafio que não pode ser enfrentado a partir dos mesmos suportes teóricos e metodológicos criados pelas grandes narrativas, pois eles são incapazes de captar essas migalhas, por serem cogitados a partir de permanências e generalizações.

Tendo como premissa a compreensão dos cotidianos escolares como *espaçostempos* onde são tecidos conhecimentos através do movimento denominado por Alves como *prácticateoriaprática*, no entrelaçamento de diversos modos de *fazerpensar*, “nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar” (ALVES, 2008, p. 16), torna-se necessário buscarmos

recursos teóricos/epistemológicos/metodológicos que transcendam os já aprendidos com a modernidade.

Para que isso seja possível, Alves sugere o exercício de cinco movimentos: o sentimento de mundo (discutir a exaltação do sentido da visão imposta pela modernidade, mergulhando com todos os sentidos no que se deseja estudar); virar de ponta cabeça (entender as teorias, categorias, noções e conceitos herdados da modernidade mais como limites do que suporte aos saberes a serem tecidos); beber em todas as fontes (ampliação do que é entendido como fonte na pesquisa, acionando diferentes fontes e a noção de complexidade) e narrar a vida e literaturizar a ciência (necessidade uma nova forma de escrever, diferente da escrita científica, para comunicar novas preocupações e achados) e *Ecce Femina*, movimento ausente da primeira formulação desses princípios metodológicos, e que afirma que são os sujeitos das escolas que nos interessam.

Tais movimentos nos auxiliam na superação daquilo que Oliveira nomeou como cegueira epistemológica, suspeitando do já sabido.

A cegueira epistemológica é culturalmente desenvolvida pelos sujeitos sociais em virtude dos processos de socialização e dos saberes que nesses processos se tecem. Esta cegueira pode ser superada – desaprendida – a partir de processos cotidianos de desestabilização do já-sabido, que dariam origem tanto a novas possibilidades quanto a impossibilidades, derivadas de novas e diferentes cegueiras ou, ainda, de um impedimento à repetição. Ou seja, a partir do questionamento e da desnaturalização dos valores e saberes socialmente tecidos (OLIVEIRA, 2007, p.19).

Tal esforço é necessário nas pesquisas acerca dos *saberes-fazeres* tecidos nos cotidianos escolares, pois os conceitos que nos foram inculcados pelo paradigma hegemônico tendem a nos levar a observações tão estruturadas em classificações apriorísticas que praticamente nos cegam. Tal cegueira compromete as aprendizagens realizáveis com a vida cotidiana das escolas, percebendo o que nela se cria e acontece, para além dos padrões previstos. Na medida em que a vida cotidiana dos *praticantes* “não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente” (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p. 10).

Para esta tarefa, percebemos como fator crucial a utilização de novos processos, que não analisem e dividam, mas partam de referências que foram deixadas de lado pela modernidade por serem consideradas inferiores. Para Alves (2008), torna-se prioridade a ampliação e complexificação do que vamos considerar como fontes de conhecimentos, para além do que pode ser contado (no sentido numérico), interessa também aquilo que pode ser “contado” pela memória de quem “conta”. Daí a importância que também atribuímos às narrativas desses sujeitos do cotidiano escolar em nossas pesquisas.

Partimos, portanto, do entendimento dos currículos como criação cotidiana e da necessária ampliação das fontes e mudanças nas formas de expressão do conhecimento, suscitadas pelas pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares. Incluindo ao debate a necessidade de considerarmos nas pesquisas os diversos sujeitos envolvidos nos cotidianos estudados, a fim de compreendermos as formas como atuam, criam, transformam e significam esses *espaçostempos* e socializar saberes oriundos das práticas escolares, incorporando suas condições e tensões, permitindo olhar essa dinâmica de modo menos linear e com mais profundidade, conferindo novos sentidos à prática.

Buscando exercitar esta percepção com todos os sentidos e uma postura não classificante, linear e generalizante, e, ainda, buscando uma experiência que transitasse entre um *estarsentir* mais amplo, inspirado na metáfora certauniana do voyeur e caminhante, mergulhei nas artesanias narrativas advindas do curso através de três experiências que se mostraram muito distintas no decorrer do processo.

Em um primeiro momento participei dos encontros do Curso Conversas. Esta participação se dava ora assumindo o lugar de docente mediadora de alguns módulos, ora apenas observando e fazendo anotações de tópicos que me pareciam profícuos, ora participando da conversa, contando alguma experiência minha ou interagindo com alguma narrativa ali evocada.

Em um segundo momento revisitei aquelas vivências através das gravações dos encontros, também realizando anotações e selecionando trechos a serem transcritos posteriormente. Esta seleção não assumiu um critério único, foram selecionados trechos onde percebia grande diálogo com as questões desta pesquisa, mas, por diversas vezes, discussões que inicialmente não eram do meu interesse acabaram por integrar o corpus da pesquisa, por serem muito frequentes nas discussões levantadas pelos docentes.

No terceiro momento realizei um mergulho nas transcrições dos trechos selecionados, buscando estabelecer uma nova conversa com aquelas narrativas, mas, agora, por meio da escrita. Cabe informar que as narrativas, para assumirem a forma escrita, foram tratadas, pois a oralidade traz marcas que não se adequam à forma escrita, tendo como premissa para essas adaptações a preocupação e o compromisso de que o conteúdo/sentido dessas narrativas não fosse alterado.

A partir desses exercícios de mergulho, com todos os sentidos, foi possível perceber que os módulos do Curso de Extensão Conversas criam intencionalmente *encontros*, que têm se configurado como migalhas férteis, que se contrapõem à compreensão hegemônica da docência

e seus saberes em três esferas, que apresento agora de modo geral, mas que serão desenvolvidas mais adiante.

A primeira esfera se refere à formação e autoformação docente, pois no encontro com seus pares docentes difundem seus saberes, revisitam alguns deles, desaprendem e aprendem outros e, nessa interação, constroem novos conhecimentos. Em segundo, colocam em pauta a busca por soluções de problemas que são de fato relevantes aos cotidianos escolares, visto que partem dele e não da suposição sobre eles. Em terceiro, quando nos propomos a *mergulhar* (ALVES, 2001) nas narrativas que emergem desses encontros ampliamos nossas compreensões a respeito da dinâmica dos cotidianos escolares e os currículos *pensadospraticados* nesses, da formação docente e dos conhecimentos tecidos na docência.

As tantas edições do curso originaram encontros, que se configuraram como uma opulenta mina de artesanias narrativas. Ressalto que todas elas foram relevantes e se entrelaçaram ao que foi possível tecer neste trabalho. No entanto, seria inviável tratar de todas aqui, portanto trarei a seguir alguns momentos exemplares do curso, com os quais dialoguei e que evidenciam a dinâmica realizada no curso.

Compartilho a autoria desta empreitada com todas as docentes que integraram o Curso Conversas, porém, os nomes delas não estão nas narrativas, sendo identificadas por letras maiúsculas, representando a ordem de fala. A supressão dos nomes das professoras se deve a uma falha metodológica, só percebida no momento de escrita da tese. Ao retomar os diversos vídeos que registraram os cursos de diferentes edições se mostrou inviável identificar o nome das docentes narradoras em cada ocasião. Este problema poderia ter sido resolvido com a utilização de crachás nas rodas de conversa, mas não foi em tempo. Por este equívoco peço desculpas a todas as docentes cujas narrativas são apresentadas aqui e que não receberão a devida referência.

Como apresentando, o curso é dividido em eixos temáticos (módulos), que dialogam com as disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental (que ficam sob a incumbência das pedagogas em atuação e formação inicial que são o público-alvo principal do curso) e com temas ligados à profissão docente, que chamamos de módulos.

Mediadora do Módulo - Eu sou A., vou estar hoje com vocês nessa conversa sobre o ensino e aprendizagem das áreas de conhecimento de história e geografia. Estou professora do CAP atualmente, mas já fui professora também da rede pública de ensino do município do Rio, no início da minha trajetória profissional. Eu espero a partir das minhas vivências conseguir fazer trocas com vocês, também por meio daquilo que vocês forem agregando à fala, para a gente construir esse dia de hoje, essa conversa de hoje. Conto realmente, de verdade, que seja uma conversa, porque para a gente que está na sala de aula, estar nesse lugar aqui de formação, também não é um

espaço tranquilo, porque somos todos professores. Eu estou falando de uma prática que não é só minha, é nossa, então espero realmente que ela possa ser dialogada.

A metodologia de encontro, de roda de conversa, onde docentes em atuação na escola básica e em formação universitária dialogam, se mostrou como um lócus mais viável e confortável para que docentes da educação básica se coloquem no papel, não só de docentes em formação continuada, mas também como formadores de professores, como nos evidenciou a docente mediadora do módulo ligado às disciplinas história e geografia na apresentação do encontro.

A grande maioria dos cursistas é de docentes das redes municipais de ensino, isso acontece não porque as das escolas privadas não procurem o curso, mas sim porque damos prioridade aos docentes de escola pública em nossas seleções. É interessante notar, ainda na narrativa da A., acima transcrita, que ela faz questão de indicar que atualmente é docente do CAp, mas que já atuou nessas redes. Sem exceção, em todos os encontros dos módulos onde foi realizado o mergulho, tanto os docentes mediadores dos encontros que são do quadro do CAp, quanto os convidados para a aula inaugural, que geralmente estão atuando no Ensino Superior, em suas apresentações pontuaram a atuação na escola básica e pública. Compreendo que isto oferece maior credibilidade ao que apresentam, na medida em que conhecem tais realidades e, portanto, o de que tratarão não serão meras prescrições, abstrações de quem está de fora e idealiza aqueles cotidianos, mas sim possibilidades viáveis. A seguir, trago mais um exemplo do que afirmo:

Mediadora do módulo - Eu sou J., sou professora aqui do CAp. Trabalho aqui há três anos. Para mim, trabalhar com alunos de primeiro ao quarto ano, que é onde eu atuo aqui no CAp, também tem sido um aprendizado, então para mim, participar aqui do curso é muito importante, nesse sentido, porque eu também ouço vocês e a gente pode ter nossas trocas. Não sou professora só há três anos, dou aula na rede pública desde 2005, então há 13 anos, tenho trabalhado no estado e na prefeitura.

Entendo que o fato de todas as docentes mediadoras dos módulos considerarem relevante indicar esta experiência no chão da escola pública, aponta para o fato de que saber realizar a adequação *teóricoprática* aos contextos aos quais estão ligados esses cotidianos escolares (usos) oferece às mediadoras um status de quem tem propriedade para tratar do tema, o que chamamos de lugar de fala, que parece “legitimar conhecimentos tecidos por meio das relações entre parceiros. (REIS, 2014 p.30)

Outro recurso muito utilizado pelas mediadoras para receber tal status é mencionarem o tempo de sua trajetória profissional.

É curioso notar que, comumente, as formações continuadas oferecidas por redes de escolas públicas, assumem a configuração de palestras e, o que é utilizado para oferecer

prestígio para o palestrante convidado, são seus títulos acadêmicos e produções teóricas, o que podemos compreender como algo que o distancia dessa vida comum da escola.

No entanto, as mediadoras, para obterem tal prestígio, vão na contramão disso, buscam se distanciar de uma imagem acadêmica estereotipada e se aproximar de uma professora “ordinária/comum”. Tal movimento encontra aderência: de fato as cursistas apontam como relevante o curso ser oferecido por docentes com tais experiências.

De modo congruente, entendendo que os docentes possuem um saber ajustado a respeito dos elementos necessários ao seu fazer profissional, aqui, não vamos prestigiar como elementos essenciais para a construção do saber profissional docente apenas aquilo que é definido academicamente nos currículos oficiais dos cursos de licenciatura, mas sim o que os próprios docentes evidenciam ser tais elementos, por meio de suas narrativas, aos quais nomearei de “fios”.

Esse movimento, realizado pelas mediadoras e reconhecido pelos cursistas, nos dá indícios de um “fio” relevante para a tessitura dos *saberesfazeres* docentes: o conhecimento a respeito dos contextos escolares de escolas públicas, obtido pela experiência.

Outro fator frequente nos diferentes módulos foi a adoção, pelas mediadoras do curso, do recurso metodológico/didático para introduzir as temáticas, a rememoração de experiências escolares dos cursistas enquanto eram estudantes. Tal recurso metodológico é justificado pela docente mediadora do módulo A., apresentado a seguir:

Mediadora do módulo - Para começar essa conversa, eu trouxe uma questão para a gente poder pensar juntos: quais memórias a gente, enquanto estudante, tem com relação ao ensino e à aprendizagem das áreas de história e geografia. Isso porque eu acho que, antes mesmo da gente se lançar na formação, antes mesmo de uma primeira experiência, vivência docente, a gente traz consigo a nossa primeira experiência, que é a experiência como estudante. Todos nós passamos pela escola, todos nós tivemos esse contato com essas áreas de conhecimento, enquanto estudantes, e eu queria escutar um pouquinho de vocês qual a memória dessas áreas.

Diante disso, notamos a memória da escola como outro fio importante para a tessitura dos *saberesfazeres* docentes, na medida em que é a partir dessas memórias, que temos da escola e dos professores que passaram por nós, que iniciamos a construção das noções a respeito do que é ser professor e do que é a escola.

Ao escutar as memórias evocadas no módulo de história e geografia, notamos uma memória coletiva, enquanto memória comum das cursistas, no trabalho com estas disciplinas. Essa memória coletiva, a respeito do trabalho didático com história e geografia nos anos iniciais, foi o trabalho com datas comemorativas e, no ensino médio, o trabalho com questionários. Como relatado por elas, esses questionários traziam perguntas e cabia ao

estudante procurar no livro didático as respostas. Depois disso, o estudante buscava decorar essas respostas, pois basicamente, eram as questões das provas.

Em contrapartida, ao esmiuçarem essas práticas escolares que se repetiam, foram rememorados muitas aulas e professores que destoavam, trazendo à tona, já naquela época, professores que ministravam aulas a partir de sambas-enredo, jogos, encenações, filmes, que podemos compreender como práticas alternativas de currículo dessas áreas, que apontam uma memória individual específica.

Esse passado rememorado coletivamente evidencia uma gama de experiências que apontam práticas mais convencionais e outras inovadoras. Com isso, podemos notar que embora haja um passado compartilhado nessas experiências escolares narradas, também há espaço para práticas e saberes plurais e locais, praticadas nos diferentes cotidianos escolares pelos diversos docentes.

Essa dinâmica acontece, pois, embora o processo de rememoração oportunizado nas rodas de conversa seja individual, ela ocorre em um meio social dinâmico, onde há um repertório de teorias e práticas escolares socialmente compartilhados.

É interessante observar que esse exercício de olhar para trás, resgatando memórias, que por vezes estavam em suspenso, costuma desencadear outro momento, onde as professoras notam, em sua prática docente, pontos que se aproximam e se afastam das vivências rememoradas. Como expressa uma das professoras cursistas ao notar outras práticas curriculares do ensino de história:

Professora A: Depois que eu saí da escola e fui em algumas escolas e até na minha própria, eu notei que eles fazem um espaço de memoriais, coisa que na minha época não tinha.

Mediadora do módulo - A gente também fez aqui na escola construção de caixas de memória junto com as crianças. Quando a gente fala de remontar um passado, visitar um passado a gente não precisa ir lá em 1800, a gente pode dar a noção da criança de passado, presente e futuro com coisas que estão próximas a ela também, muitas vezes as crianças chegam e contam assim “amanhã eu fui lá, eu visitei minha tia, na casa da minha avó”. Então, são nos pequenos momentos e nessas atividades cotidianas que a gente vai dando essas noções. Essa proposta de memória é um pouco de visitar a infância, a primeira infância das crianças, onde eles trouxeram objetos significativos, poderia ser um boneco soninho, uma fralda, uma fotografia e ali eles foram construindo a sua caixa de memórias e aí a gente pode explorar isso de diferentes maneiras... A gente pode depois organizar cronologicamente com eles, o que veio primeiro? Foi o dente que perdeu? Ah! Primeiro eu perdi meu dente e aí depois eu ganhei esse brinquedo, meu brinquedo favorito que eu tenho desde pequeno e aí são diferentes maneiras de explorar. Os objetos também trazem um pouco desse resgate, vide a tradição da cultura oral que é extremamente rica, porque é isso, pra gente sair um pouco daquela produção dos grandes feitos, dos grandes homens, como geralmente são contados, porque é o que tem mais visibilidade, uma forma interessante da gente remontar essa história é dar essa valorização pra história oral, buscar com pessoas mais velhas que já viveram determinadas situações por meio de

entrevistas, pesquisas ou mesmo espaços como roda de conversa para que os nossos estudantes tenham contato com esse passado. [...]

O senso comum e o discurso midiático afirmam que a instituição escolar pouco mudou ao longo da história. Porém as narrativas das professoras, que vêm seguidas desses processos de rememoração, também fazem emergir o que no presente elas tecem e que diferenciam desse já sabido sobre a escola. Ouvir memórias docentes possibilita contestarmos mitos históricos, que valorizam determinados grupos sociais em detrimento de outros, subalternizados.

Alves (2001) aponta que há armadilhas da memória, pois temos a necessidade de criar um passado com o qual possamos conviver. Dessa maneira, conforme vamos passando por um momento de crise, é comum que a memória faça uso de criações que indiquem a existência de momentos anteriores melhores, derivando na falsa ideia de que antigamente a escola era melhor, que os estudantes eram mais empenhados, dentre outros.

Ao serem convidadas a narrar suas memórias, as cursistas precisam revisitá-las e organizá-las. Com esse procedimento, as memórias são evocadas para serem analisadas pelo sujeito que elas são atualmente, oferecendo novos sentidos, tanto para as memórias quanto para o presente, imprimindo um caráter atemporal a esses momentos. Atemporal, pois, segundo Alves (2001), as imagens são buscadas no passado, mas retocadas pelas nossas crenças e interesses atualizados. Sendo assim, recuperar memórias docentes significa identificarmos quem pensamos que éramos, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro, visto que olhamos de modo crítico para o que fomos e somos e imprimimos nisso um desejo de vir a ser.

Posso mencionar, dentre tantos outros exemplos de utilização das memórias ao longo dos cursos, o módulo de Literatura, que teve como pontapé inicial, a solicitação de que as cursistas indicassem algum livro lido na época de estudante que as marcou e o módulo de Alfabetização, onde as mediadoras partiram das memórias de alfabetização das cursistas.

Nesse processo de rememorar e compartilhar memórias, apontamos com Alves (2001) que tecemos nossas identidades docentes através do processo de contar histórias para nós mesmos e para outras pessoas, pois é na relação com o outro, em suas diferenciações e sentidos partilhados, que nos identificamos enquanto sujeitos singulares e pertencentes a a certa comunidade.

Outra potencialidade dos encontros e das narrativas docentes é termos acesso ao que elas, professoras, apontam como problemas que impactam na sua atuação em sala de aula e soluções criadas por elas diante deles. A relevância dessa possibilidade repousa no fato do curso se debruçar sobre demandas reais das professoras e não sobre o que se supõe serem as

dificuldades e problemas enfrentados por elas em seus cotidianos escolares. Com isso, impactamos de maneira mais efetiva esses cotidianos, pois mais dialógico com seus contextos e questões.

Avançando para essas questões relevantes levantadas nos encontros, notamos o que elas apontam como uma carência de produções acadêmicas pensadas para e pelas pedagogas, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Professora A - É extremamente difícil encontrar alguma referência nessa área, você vai encontrar vários textos bacanas, interessantes sobre história, várias discussões válidas, pesquisadores excelentes sobre geografia, falando especificamente, debruçado sobre sua área do conhecimento, mas muito pouco dessa discussão é colocada para os anos iniciais ou, quando voltada para os anos iniciais, sempre em uma postura do pesquisador, do historiador, do geógrafo, que vai ter, muitas vezes, um olhar de crítica para o trabalho do pedagogo, porque em muitos momentos o que a gente organiza didaticamente em sala de aula é visto quase como se a gente fizesse um desmerecimento dessas áreas do conhecimento. A gente precisa ter muita clareza que são duas coisas distintas, uma coisa é o que está sendo produzido lá no âmbito dos laboratórios de pesquisa, dos estudos em cada área e outra coisa é o ensino dos anos iniciais, são os nossos estudantes, nossas crianças e no meio disso precisa haver um movimento, não só de transposição didática, mas de mediação pedagógica, pra gente poder dar um melhor e maior acesso a esses conhecimentos para esses estudantes.

Em diálogo com esta narrativa, outra docente aponta que o mesmo acontece com os referenciais teóricos que pensam a alfabetização:

Professora B - É a mesma coisa com as teorias de alfabetização. Os referenciais da psicolinguística vão nos dizer como as crianças aprendem a ler e as etapas dessa construção, o que é muito importante, mas não têm uma preocupação de como, lá na sala de aula, faremos para ajudar essa criança a avançar de uma etapa para outra, isso fica com a gente [pedagogos]. Claro que o que lemos na graduação sobre isso é importante, mas o método para chegar lá precisa de muito esforço nosso para inventar jogo, atividade... Nesse sentido o que me ajudou muito foram as professoras que já estavam alfabetizando há mais tempo na escola em que trabalho.

O que parece ser reafirmado aqui é a sabida distinção entre o objeto de uma determinada área do conhecimento e a didática para o processo de *aprendizagem ensino* dos conhecimentos dessas áreas, acrescido de uma denúncia narrada pelas docentes. Essa situação, da falta de referenciais citada pela professora, pode ser resultante de alguns fatores: ou do pouco empenho acadêmico voltado para a produção de conhecimentos didáticos; ou um hiato entre a produção desses conhecimentos e a divulgação dos mesmos para as escolas; ou tais produções não serem privilegiadas nos cursos de formação docente; ainda podemos apostar numa conjunção desses três fatores.

Diante disso, o que podemos apontar como algo em comum dentre esses fatores é a necessidade de aproximação entre os contextos acadêmicos e a educação básica, seja para a necessidade de compartilhar tais produções com as escolas, seja para produção de

conhecimentos a respeito das relações de *aprendizagem* *insino*, que só podem ser produzidos com uma relação mais estreita entre pesquisadores/professores/*professores* *pesquisadores*.

As criações curriculares e das docentes e suas didáticas nessas áreas de conhecimento também são desveladas durante as conversas, evidenciando uma inventividade que pode e merece ser estudada e desinvisibilizada, como é narrado sobre o ensino de história utilizando fonte oral, a seguir:

Professora A – Nesse trabalho com a tradição oral é interessante o diálogo intergeracional, uma aproximação com as pessoas mais velhas, valorizando suas experiências e seus pontos de vista. É interessante, acima de tudo, até mesmo pela própria valorização das pessoas mais velhas, que são tão marginalizadas, muitas vezes as crianças já trazem essa percepção “você não sabe, você não mexe nesse celular como eu mexo”, quase como se a pessoa não tivesse conhecimento, como se ela estivesse à margem e, na verdade, por ter vivido em um outro tempo, ela traz uma série de bagagens que a gente desconhece e que são riquíssimas e podem contribuir para esses processos de aprendizagem. No ano passado a gente tinha um projeto onde a gente estava estudando, se debruçando sobre o brincar, num determinado momento a gente estava estudando brincadeiras de outros tempos e aí surgiu a ideia de entrevistar uma pessoa mais velha, para conhecer como eram as brincadeiras no seu tempo, quais eram os brinquedos que tinham. Aí as crianças fizeram uma carta. Primeiro elas percorreram toda a escola perguntando pras pessoas quantos anos elas tinham para saber qual era a pessoa mais velha, porque eles achavam que aquela que fosse a mais velha teria muita coisa para contar. Aí selecionamos o inspetor de alunos que trabalha conosco. Foi importante tê-lo como entrevistado, porque é ele que fica com as crianças na hora do recreio, que acompanha a entrada e saída, então é bacana você também dar entrada para outro profissional da escola poder ter uma relação e um outro olhar das crianças, um maior respeito, maior atenção e cuidado com aquela pessoa. Eles colocaram a data e escreveram “Fulano, a gente gostaria de convidar você para falar de brincadeiras e brinquedos de outro tempo, de quando você era criança, você pode vir na nossa sala?” e colocaram sim ou não para ele marcar, responder, assinar. Antes da gente fazer essa entrevista estudamos com eles um pouco o próprio gênero entrevista. Estávamos lendo muitos livros de um autor e trouxemos uma entrevista sobre esse autor. Eu dividi a entrevista em partes e cada criança leu uma parte da entrevista sobre esse autor, aí começaram a perceber o padrão. Esse trabalho com o gênero foi importante porque quando você conversa com as crianças: “a gente vai fazer uma entrevista”. Coisas que eles trouxeram, por exemplo, “eu sei o que é uma entrevista, uma entrevista é o jornal, entrevista é aquilo que passa na televisão”, então até você ir construindo com eles o que de fato é uma entrevista, o que precisa ter, conceituando com eles para que eles pudessem estar de fato aptos para fazer essa entrevista. Daí começamos a trabalhar para fazer uma entrevista com o inspetor, e começaram a elaborar as perguntas: como eram as bonecas? Na sua época tinha brinquedos eletrônicos? Tinha toda sorte de perguntas, até como na sua época tinham dinossauros?

Todas - Risos

Professora A – E aí precisamos ir fazendo as mediações, porque na carta eles já queriam colocar assim: “porque como você é uma pessoa muito velha...” e eu disse “é melhor a gente não colocar essa frase”. Aí temos alguns desdobramentos dessa revisita ao passado, a gente fez com eles o resgate de várias imagens de brincadeiras antigas, brinquedos antigos e foi muito interessante porque a gente só vai vendo como a criança está recebendo isso depois pelas falas, você vê criança que falava assim “não porque no tempo em que as coisas eram “preto e branco” ... pelos registros das fotos serem em preto e branco, como se em algum momento as coisas não tivessem cor.

Professora B – Por muito tempo eu pensei isso quando era criança também, que as coisas eram em preto e branco.

Professora A – Como se as pessoas, as coisas na rua, como se tudo fosse em preto e branco, por conta desses registros e a gente fez essas leituras de imagens fazendo comparações, vestimenta, espaços, porque as fotos, na maioria delas, as crianças

ocupavam a rua para brincar e hoje são poucas as crianças que conseguem ter a rua como espaço para brincar.

Nessa conversa notam-se muitos elementos caros ao que reconhecemos como saberes docentes: o trabalho interdisciplinar, conjugando língua portuguesa, da leitura e da escrita, e ainda, com o estudo do gênero textual entrevista e convite; história, na construção da noção de passagem do tempo; matemática, ao comparar as idades dos possíveis entrevistados; dentre outros.

Ainda, outros aspectos didáticos podem ser observados, como, por exemplo, quando a professora evidencia a necessidade de apresentar as crianças ao gênero textual, ampliando o repertório a respeito deste, antes de propor a elaboração de um roteiro para a entrevista. Também assume a necessidade de escuta dos estudantes, pois, a partir dela, é possível construir um conhecimento em sala de aula mais significativo, por partir das percepções prévias dos estudantes. Sem a adoção desse protagonismo infantil não seria possível acessar as concepções das crianças, como o caso de imaginarem que no passado não existia cor ou que fosse possível alguém idoso ter convivido com os dinossauros e, partindo disso, tecer conhecimentos a respeito da noção de passagem do tempo.

Além dos elementos didático-pedagógicos, a prática curricular narrada evidencia os modos pelos quais os currículos criados cotidianamente pelas professoras transcendem em muito as propostas curriculares oficiais, pois englobam, para além dos conteúdos curriculares outros conhecimentos e valores. Nesse caso, valores caros à democracia, pois promovem o exercício da justiça cognitiva, condição para uma educação emancipatória, na medida em que promovem a ecologia de saberes, valorizando outros modos de saber e conhecer o mundo para além do valorizado pelo poder hegemônico, quando oferece protagonismo na aula a outros sujeitos, neste caso, ao inspetor idoso, categoria socialmente subalternizada.

Na roda de conversa as professoras avaliaram a prática dessa docente como extremamente autoral e contextualizada. Diante disso, fomos remetidas para algumas propostas que buscam ser contextualizadas, mas que na verdade são artificiais, como nos conta a professora B, a seguir:

Professora B – Num caderno pedagógico da prefeitura do Rio, havia a discussão das olimpíadas, acho que era de 2016, tinha uma página que falava assim: meu bairro é Cidade Nova, aí tinha um bonequinho com um balãozinho dizendo meu bairro é a Cidade Nova. Do lado do bonequinho tinha uma foto, aí você pensa, a foto é de onde? É da Cidade Nova? Não. O que é a foto? A foto é um desenho, a foto é uma casinha, bem escolar mesmo, é a casinha e um sol, então a criança olha e para ela, que muitas vezes só tem o acesso àquele material da escola, para ela é: - Prazer, Cidade Nova. E logo abaixo vem perguntando assim, diga qual é o nome da sua rua. Quer dizer, lá em cima estava falando sobre meu bairro, aí lá embaixo no lugar de vir relacionado primeiro, a pergunta é: qual é o meu bairro? Não, qual é a sua rua? E às vezes qual o nome da sua rua para uma criança que mora em uma comunidade é algo extremamente

complexo, por exemplo, eu trabalhei no Vidigal e tinha uma rua principal que é Av. Presidente José... não me lembro mais, era uma rua imensa, tudo era Avenida Presidente José... só que ali não era, tinha uma parte dessa subida que era “Biquinha”, tinha uma parte que era “Bali Point”, cada parte era um nicho, tinha uma outra identificação, que não estava totalmente relacionada àquela percepção nossa de rua às vezes o nome da rua é um número, às vezes é 2, 199, não tem um nome.

Professora C – Não tem a ideia de quarteirão também.

Professora D – A experiência que eu tive de localização, numa prova padronizada de uma das escolas que eu trabalho foi assim: numa das questões aparecia uma imagem e a criança tinha que marcar se o endereço era comercial ou residencial. Aí na prova tinham duas fotos e a criança tinha que marcar embaixo. Uma foto era da Avenida Ministro Edgar Romero, aí as crianças, via de regra, marcavam comercial. Uma das crianças marcou residencial e quando chegou a correção tirou 0 na questão. A mãe dela me questionou: “- Professora, porque o 0?”. Fui perguntar para a aluna por que ela tinha marcado residencial e ela respondeu: “- Ué, eu morava na Edgar Romero”. Depois disso pensei o quão é importante que a gente mesmo se informe da realidade do aluno, termos cuidado na hora de preparar uma prova, porque a professora não teve contato, era uma prova preparada pela central do colégio de jovens e para crianças e ela cheia de propriedade “Não! É residencial porque a minha casa fica nesse endereço” geralmente, até mesmo para a gente, a Edgar Romero é comercial, porque tem o Mercado, BRT, mas para ela, ela dizia assim “Não vou aceitar o 0! A minha casa é ali”.

Diante dessa narrativa, outras professoras evidenciaram as dificuldades de trabalharem noções geográficas padronizadas diante de contextos que divergem dessa organização e apontam as alternativas que tecem para abordar tais conteúdos:

Professora E – Na minha turma, toda vez que eu vou perguntar o bairro onde moram ou a comunidade eles sempre vinham com a rua. Então eu pergunto: mas onde é que fica isso? E aí eles vão tentando me explicar, eles começam a dar vários pontos de referência. É um momento que todo mundo aprende sobre aquele lugar que eles moram. Se torna algo “tão deles” que eu me sinto de fora... eles falam “eu moro na rua L, eu moro na rua da Praia... Aí eles falam o que tem na rua, o que vende na rua, aí eu comecei uma conversa sobre isso, o que vende de legal lá? O que tem de barato lá?”

Neste trecho observamos novamente a alternância de hierarquia, onde, a priori, quem teria mais conhecimentos a respeito de um determinado assunto é o professor, mas neste caso, são as crianças moradoras daquela mesma comunidade que tinham mais conhecimento sobre o tema. Além disso, ao contextualizarmos o que é discutido em sala, oportunizamos um *espaçotempo* para além de uma ecologia de saberes, uma contraposição à monocultura da naturalização das diferenças, pois o fato deles serem “diferentes” da professora não os torna menos capazes, mas o inverso, abrindo um espaço de reconhecimento mútuo.

Partindo desta narrativa, a professora E traz seu relato a respeito de uma vivência em sua sala de aula:

Professora E – Eu trabalho na Vila Kennedy. É muito interessante, porque esses dias a gente estava trabalhando tipos de construções que têm na Vila Kennedy. E tive um alento pedagógico: em uma atividade dessa, conversando sobre os tipos de moradia, eu fui falando sobre minha casa e aí o aluno me perguntou: - “mas você não mora em apartamento?” Eu disse: - “não, eu moro em uma casa”. A criança imaginou que, apenas pelo fato de eu não morar na Vila Kennedy, eu também não moraria em uma

casa parecida com as de lá, eu deveria morar em um apartamento. Eles ficam assim: - “mas você mora muito longe daqui?” E eu: - “Moro a 10 quilômetros daqui. Eu moro em Campo Grande”. Eles pensam assim: - “você mora muito longe? Demora muito pra ir?” Essa questão da distância, para eles, é muito complexa, como se eles estivessem isolados. Como eu moro em outro bairro, provavelmente minha casa não é parecida com a deles, e provavelmente, meu bairro não é parecido com o deles. Eles veem como um bairro muito diferente e muito longe do deles, eles criam na cabeça deles alguns distanciamentos... Eu conheço muito bem a Vila Kennedy, morei a vida inteira lá, minha família mora lá, então eu fico tentando me aproximar: - “gente eu nasci na Vila Kennedy, minha mãe mora aqui”. Aí eles: - “tia, eu passei e bem vi tua mãe”. Até para eles se sentirem próximos de mim, senão eles criam um distanciamento enorme: - “a professora não mora aqui e a casa dela não é igual a minha”. Acho muito interessante isso.

Professora D – Como quando eles perguntam se a sua casa tem chuveiro e falam “a minha não tem” ... Um aluno já me fez essa pergunta “tia a sua casa tem chuveiro?” “Sim, minha casa tem chuveiro” e ele me explicou como tomava banho: - “eu tomo banho de balde, a gente vai na pracinha pegar água”.

Professora F – A gente teve uma aluna que toda vez que ia ao banheiro molhava o cabelo na pia e, por isso, voltava toda molhada para sala. Eu achei que ela fazia isso por causa da relação dela com o cabelo crespo. Trouxe uma história sobre essa temática, discutimos isso na sala, porque a gente achava que ela estava tentando “abaixar” o cabelo. Não adiantou, ela continuava se molhando toda hora. Certo dia a chamei para conversar sobre isso e ela me contou que na casa dela não tinha bica e que no banheiro da escola tinham três, então ela aproveitava para usar, porque achava muito chique...

Pelo que nos conta a professora podemos acessar a maneira como ela ministra o conteúdo a respeito dos tipos de moradia, mas para além do aspecto didático creio que o aspecto social que se destaca nesta narrativa. Nesse sentido, é presente na realidade brasileira a noção de que o ensino superior em licenciatura seria uma profissão “menor” em comparação com outras de ensino superior. Tal percepção pode ser evidenciada no discurso midiático, como na manchete do portal de notícias Folha de S. Paulo:

Figura 11 – Valorização dos professores

Brasil é o país com menor valorização dos professores, indica estudo internacional

Países com maior prestígio aos docentes são os que têm alunos com melhor desempenho escolar

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/brasil-e-o-pais-com-menor-valorizacao-dos-professores-indica-estudo-internacional.shtml>

Como já discutido, ser professora exige conviver com imagens pesadas criadas socialmente com relação à profissão, ser vista como mal-formada, ser mal remunerada e com um fazer desgastante. No entanto, o modo como os estudantes e a professora encaram a posição social da docência se contrapõe a esta imagem, ressignificando a docência enquanto um

caminho de ascensão social. Esta percepção pode ser notada de maneira mais evidente nos memoriais de formação escritos pelas professoras e que serão discutidos mais adiante.

Professora A – Mas tem também o fato da gente em lugar de retenção do conhecimento, mostrar uma hierarquia, que eles pensam ser também financeira e social. Eles aprenderam na sociedade que quem sabe aquelas coisas que a gente sabe não são pessoas pobres.

Professora B - Eu sou nascida e criada na Rocinha, hoje não moro mais na Rocinha e eles ficaram espantados: “- Você morava na Rocinha?” E eu: “- Gente, sou de carne e osso, faço as mesmas coisas que vocês fazem”.

Podemos apontar, ainda, para o fato de que neste (e em outros relatos) os estudantes demonstram surpresa ao saberem que sua professora tem raízes próximas às deles. É possível inferir que este sentimento se dá pelo fato de a professora estar naquele contexto em uma posição de poder, pois ocupa o lugar de quem detém os saberes hegemonicamente valorizados.

É potente para a subjetividade dos estudantes perceberem, neste lugar outro, de poder, um sujeito com o qual eles compartilham trajetórias, na medida em que lhes oferece representatividade. Ver um “semelhante” no lugar de poder oportuniza ao aluno o desenvolvimento de representações de si vinculadas ao sucesso e, com isso, a atribuição de valor a si mesmo o que conduz a maior sucesso escolar, pois convida-o a ser mais confiante, persistente e com aspirações mais elevadas, combatendo o sentimento de incompetência e dúvidas sobre a própria capacidade.

Entendo que esse lugar em comum oferece à mediação pedagógica docente uma vantagem, pois por conhecer o contexto de seus estudantes, este acessa mais organicamente sentidos partilhados por eles, o que favorece a comunicação e a aprendizagem. Isso porque este tipo de aprendizagem parte do que os estudantes já sabem, de seus esquemas mentais precedentes e, conseqüentemente, exige conhecer o modo de vida dos estudantes. Este entendimento se justifica pela compreensão freireana a respeito da educação, onde educar-se é impregnar de sentido cada ação cotidiana, na qual enfatiza-se a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico.

Destaca-se também a questão de que, se para uma parcela da sociedade a profissão docente é tomada como um lugar menor, desprestigiada e com salários baixos, porém, é presente nas narrativas, que emergem dos encontros e notadamente em seus memoriais, que para outra camada social a docência é um caminho de ascensão social.

Esse paradoxo ocorre, pois, de fato, no contexto brasileiro, 88% dos profissionais formados em cursos de licenciatura recebem mensalmente menos de R\$3.000,00, enquanto esse

percentual cai para 50% em cursos de bacharelado³⁰. No entanto, no cenário social em que metade dos brasileiros vivem com R\$438,00 mensais e 10% sobrevivem com apenas R\$112,00³¹, para a maior parte dos brasileiros o ingresso na docência traduz-se em ascensão social, o que não implica em abandonar a luta por melhores condições salariais e de trabalho.

Dessa forma notamos a presença das camadas populares na docência, algo que também se tornou viável graças à política de cotas sociais e raciais, inaugurada no Rio de Janeiro pela UERJ em 2000, e tornou-se lei federal em 2012, Lei nº 12.711/2012³². Os impactos dessa alteração no contexto social mais amplo podem ser percebidos nas afirmativas de inúmeras docentes que nos narram serem as primeiras pessoas de suas famílias com Ensino Superior.

Arroyo (2014), em sua obra “Outros sujeitos, outras Pedagogias”, nos revela sobre o processo, ocorrido entre o século XX e XXI, de tomada de consciência política de coletivos sociais subalternizados que se afirmaram/afirmam enquanto sujeitos de direito e, com isso, seus filhos e filhas se fizeram presentes nas escolas públicas e exigiram acesso às universidades. Ao se fazerem presentes, esses outros sujeitos foram tecendo e exigindo outras pedagogias.

Diante disso notamos que essa partilha social evoca uma escuta atenta por parte das docentes ao que os estudantes trazem para sala de aula, reorientando esses currículos *pensadospraticados*, que também merece destaque. As narrativas das crianças se enredam aos saberes docentes, resignificando e recriando seus *saberesfazeres*.

Ainda sobre a presença as narrativas das crianças nos cotidianos das salas de aula e na formação docente, no ano de 2019, convidamos uma professora de um outro Colégio de Aplicação para mediar a discussão com as cursistas no módulo “Avaliação”. Curiosamente, a conversa foi introduzida a partir da noção de escuta:

Mediadora do módulo - Eu tenho dedicado tempo, eu tenho oferecido tempo na minha sala de aula para escutar. Escutar o que os alunos têm a dizer e estou falando de tempo cronológico mesmo. É esse tempo: eu falo, eles me interrompem, eu paro, eu escuto. Isso, de eu parar a aula, começou a acontecer sem eu me programar, sem eu me planejar. Eu estou lendo um livro todos os dias de manhã, quando eu vou dar aula, eu abro a aula sempre lendo um livro, uma história, um livro em capítulos, os alunos sentam e eu vou ler. Eles já sabem disso, muitas vezes eles já me esperam sentados em roda. Então, enquanto eu leio, muitas vezes eles me interrompem, fazendo perguntas, querendo contar as suas próprias histórias e, agora, eu digo: “tá!”. Antes eu tinha aquela ansiedade de que precisava começar e terminar a leitura sem interrupções, dizia: “espera um pouquinho” e agora eu paro, dou a palavra e escuto o que eles têm a dizer. Isso tem mudado muita coisa na minha dinâmica na sala de aula, na minha dinâmica de ensinar e obviamente, de avaliar. Ouvindo-os eu triplico as informações que tenho para definir a minha prática de avaliação. Por isso, eu tenho

³⁰ Disponível em: <https://agencia-brasil.jusbrasil.com.br/noticias/510974969/maioria-que-conclui-ensino-superior-ganha-salario-abaixo-de-r-3-mil>

³¹ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/05/06/metade-dos-brasileiros-sobrevive-com-menos-de-r-15-por-dia-aponta-ibge.htm>

³² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

pensado na diferença entre escutar e ouvir, pensando que ouvir é algo mais simples. Aí eu fui buscar o sentido etimológico de escutar e de ouvir. Então eu coloquei aqui [anotações da mediadora], que escutar significa ouvir com atenção, interpretando e assimilando os sons e ruídos que são captados pela audição. Então, quando alguém está escutando algo, quer dizer que está consciente e atento ao que está ouvindo, além disso, escutar é compreender e processar a informação que está a ser recebida. Etimologicamente a palavra escutar se originou na língua portuguesa através do latim *auscum*, que pode ser traduzido por ouvir com intenção, alguns dos principais sinônimos de escutar: são atentar, perceber, atender, obedecer e acatar. Algumas pessoas confundem a grafia da palavra escutar, eu gostei dessa parte por isso que eu trouxe, com escutar e ambos os termos existem na língua portuguesa, mas o ato de prestar atenção naquilo que se ouve nós sabemos que é escutar, mas escutar é o mesmo que fazer esculturas, ou seja, esculpir, então eu gostei dessa imagem de esculpir, que é o que fazemos todos os dias, quando damos aula, quando vamos esculpindo aquele fazer, vamos criando, vamos construindo. A diferença entre ouvir e escutar, ouvir é a ação de receber sons e ruídos através da audição, ou seja, tudo aquilo que o ouvido capta, escutar por outro lado é o ato de prestar atenção naquilo que se ouve. Então eu vou trabalhar com essa figura, com essa imagem, alegoria, da escuta e a ideia, quando eu me proponho a isso na sala de aula, é fazer uso do tempo ouvindo o que eles têm a dizer e até silêncio fala, porque tem criança que às vezes não quer falar.

Um acontecimento vivenciado em uma das minhas aulas ilustra a importância da escuta dos estudantes para o trabalho pedagógico de maneira quase anedótica. Como a escola em que trabalho é um Colégio de Aplicação, convivemos com as licenciandas e licenciandos cotidianamente e os estudantes se familiarizam com esta figura e recorrem a ela frequentemente. Numa dessas interações entre um estudante de 6 anos e um licenciando observei o seguinte diálogo:

Criança: Tio, como faz “lã”³³?

Licenciando: A lã vem da ovelha, é o pelo dela. Aí alguém tosa a ovelha, trata esse pelo que vira lã.

Criança: Tio, você “tá” maluco! Não é possível que eu preciso de uma ovelha para fazer “lã”.

Licenciado: É fantástico mesmo.

A criança, com uma expressão de incredibilidade, me procurou e relatou a conversa que tinha acabado de ter com o licenciando, que insistia na explicação de como se fazia lã. Foi quando perguntei para o estudante sobre qual “lã” ele se referia e escutei a resposta: “lã”, de melancia e constatamos que o menino, em processo de alfabetização, queria, na verdade, saber como escrevia a sílaba “LAN”, de me-lan-cia.

Embora haja o senso-comum de que uma boa professora deva falar bem, uma dimensão relevante do trabalho docente é a escuta atenta de seus estudantes e a mediação das conversas que acontecem em sala, visto que organizar a fala de muitos consiste em um desafio. Esse *saber-fazer* docente é relevante na medida em que é a partir dele que podemos partilhar sentidos com

³³ Modifiquei a grafia para poder oferecer o sentido compreendido na conversa.

os estudantes e acessar seus conhecimentos prévios, condição para a aprendizagem significativa.

Outra temática recorrente nos encontros diz respeito aos *saberes-fazeres* docentes voltados para a mediação da coletividade dos estudantes, as relações entre os estudantes, que todos se engajem nas propostas e a demanda de que todos tenham acesso às aprendizagens objetivadas, o que podemos chamar de “gestão da sala de aula”.

Notamos, no discurso pedagógico, determinadas práticas de gestão da sala de aula consideradas mais ou menos adequadas a uma educação emancipatória. No entanto, algo interessante apontado pelas cursistas é o fato de que, por estarem em um espaço onde quem as escuta também está atuando em sala de aula, se sentem mais confortáveis para exporem soluções que elas consideram inadequadas, por se distanciarem do que elas imaginam serem soluções corretas, sem serem execradas. Tal “clima” pode ser percebido na transcrição de uma das conversas realizada do curso sobre essa questão da gestão da sala de aula:

Professora A – É o que a gente se pergunta a todo momento, será que alguém está escutando a gente? Será que estão fazendo relações a respeito daquilo que a gente está trazendo, buscando dialogar? Para além de ser ouvida, estou sendo compreendida?

Professora B – Mas aí é uma questão da proximidade da troca. De repente “as pedagogas”³⁴ não gostam muito do que eu vou falar, mas eu trabalho com a pedagogia da recompensa. Não é que você vá comprar o aluno, mas a gente precisa estabelecer algum tipo de negociação, é negociar o tempo inteiro.

Professora C – Às vezes é o único caminho.

Professora B – Eu sou muito sincera, eu já falei assim: vamos precisar estudar esses dias uma matéria que eu não gosto, que é um pouco chata, mas precisamos estudá-la. Aí eles ficam assim: “você não gosta?” E eu respondo: pelo amor de Deus gente, eu não gosto de tudo, não acredite que só porque sou professora que eu gosto de tudo. Tem matérias que eu gosto mais e outras menos. Mas podem esperar, que na próxima aula eu vou arrasar, porque é uma matéria que eu gosto muito. Porque a gente precisa ganhar, barganhar, conquistar o tempo inteiro. Fui dar essa aula chata na quadra e se eles se comportassem iam ganhar uma surpresa. Meninas, o comportamento foi 100%, nenhum grito, nenhum batuque, na ida, na volta, foram perfeitos! A direção da escola até me elogiou. Aí eles ganharam pirulito, subi na cadeira, fiz selfie, porque eu precisava mostrar para eles que valeu a pena. Poxa, ela [a turma] fez um trato comigo, eu fiz a minha parte, poxa, um agradecimento. Modéstia a parte, mas o restante das minhas aulas é sensacional e aí a gente propõem algumas coisas diferentes.

Professora A – Precisa ter esse movimento de diálogo.

Professora B – Eu trabalho sempre assim, no meio da recompensa. Isso em qualquer idade, eu dava aula na educação infantil e hoje dou aula no quinto ano, é chocolate, é pirulito, é carimbo colorido, é beijo, abraço, selfie, com todo mundo.

A prática narrada pela professora B, de recompensar seus alunos com doces, como ela previu, foi problematizada pelas outras professoras, ponderando que:

³⁴ Aqui a professora se refere às pedagogas que ocupam lugar de gestão escolar, como coordenadoras pedagógicas, que são apelidadas em muitas escolas de pedagogas, em oposição às professoras.

Professora C – A gente fala dessa questão da recompensa não é pelo puro e simples fato da recompensa, é preciso estabelecer um limite porque nem sempre a parte deles vai ser recompensada.

Professora A – Direitos e deveres.

Professora B – Existem ocasiões em que a recompensa é elogio, hoje vocês foram sensacionais.

Professora D – É difícil, não julgo de maneira alguma dar bala, pirulito. Agora, pessoalmente, eu discordo visceralmente dessa postura, como você falou, isso é uma espécie de comprar aluno e a gente nem sabe se as famílias gostam. No município pressupõe-se que as crianças são “dane-se”, mas eu não penso assim, eu não acho que a gente deveria dar doce, criança pequena por exemplo, comer doce, dar doce para criança, eu não concordo. Eu não acho que é nosso papel como professores, profissionais, dar balinhas e doces quando eles se comportam. Existem alternativas, a gente pode criar um pacto de que a gente elogiar está de bom tamanho e outras coisas que a gente possa fazer, não puxar pelo consumo ou coisas que envolvam dinheiro, pode ser um agrado, você ler um conto diferente de um livro, sei lá, permitir coisas diferentes. Mas também eu acho que faz parte, é triste, mas a gente tem que conviver com a chantagem constantemente, eu faço isso muito, mas é chantagem emocional, tristemente, a gente também tem esses poderes. Por exemplo, trabalho com quarto ano atualmente e é muito bom, mas é muito conteúdo e eles são muito ativos. Então eu faço assim: eu tenho um grupo inquieto, na primeira semana, faz de tudo para eles te amarem pra sempre, então depois você fala “então vocês não gostam de mim, acho que vão ter que trocar a professora”, “não, não!”, aí eles já mudam de ideia, mas acho ruim também, não acho certo.

Notamos que o *espaçotempo* do encontro entre professoras quando aborda essas práticas questionáveis avança da mera crítica/julgamento para uma discussão potente. Nela surgem soluções alternativas e os aspectos abordados transcendem o contexto da gestão da sala de aula e da didática, englobando aspectos sociais mais amplos, reiterando na continuidade da conversa:

Professora A – São formas de negociação na relação no espaço de sala de aula, mas acho interessante de compreender também a questão do limite. Tem pontos também que não dizem respeito, porque vai ter uma recompensa, mas no sentido de dever mesmo, de postura de estudante. A gente vai construindo aos poucos e aí aos poucos eles vão vendo que, na verdade, não estão nos fazendo um favor, porque é aquilo, quem tem o retorno, o ganho, é ele mesmo e o ganho maior é ter curtido outro espaço, saído da sala de aula, se expressar da forma como eles gostam e “curtem” e aí aos poucos a gente vai também problematizando.

Professora E – Acho que é legal também eles irem construindo, eles poderem avaliar a aula, acho que eles têm todo direito de avaliar a aula, tem aula que é chata mesmo. Não precisa ser sempre chato, acho que é nosso papel enquanto professoras tentar intercalar momentos “aturáveis”, momentos bacanas e momentos muito chatos. Que ninguém vai aguentar ficar 50 minutos fazendo só assim, está no nosso papel. Por exemplo, eu sei que aquela atividade eles vão ficar cansados, aí você intercala com uma que é mais tranquila e acho que é bacana eles poderem se olhar também. Às vezes eles começam o dia, “Ah! Hoje para a gente ter uma aula bacana, o que a gente precisa fazer?” Para eles começarem a ser corresponsáveis, porque acho que, muitas das vezes, a escola coloca toda a responsabilidade no professor da aula ser legal, da aula ser produtiva, de falar, mas para uma aula ser legal o que ela tem que ter? Para uma aula ser legal não basta só trazer uma coisa legal, se vocês começarem a brigar aqui eu posso trazer bala e doce e não vai ser legal se a gente não aproveitar o momento.

Nas artesanias do encontro, tecidas nas conversas do curso, determinada prática docente não é anulada, deslegitimada, mas a ela são acrescentadas novas camadas, complexificando a discussão, para a qual são trazidos tanto argumentos que a colocam sob suspeição, quanto que

as justificam. Nessa dinâmica, os repertórios de solução para o problema apontado são enriquecidos por procedimentos, tais como: intercalar momentos diferentes nas aulas; corresponsabilizar o estudante pelo sucesso das aulas; escuta atenta; afeto; recompensas imateriais; autoavaliação etc.

Professora D – Essa fala me inquietou e ia caminhar pelo mesmo rumo que você. Eu não acho que a gente dá aula, acho que a gente faz a aula junto, então eu acho que dar aula, eu chego ali estou dando, e não é só isso, só recebe aí. Depois que aprendi a dizer” “gente, para essa semana a gente precisa viver isso e isso, como vocês gostariam de viver essas experiências?” Vamos estudar Brasil colonial “a gente pode ver um filme e tentar fazer alguma associação? Será que a gente pode ler um texto e fazer um seminário? Será que a gente não pode trazer um computador para sala e a partir desse computador a gente vai criando um registro?” Assim, a criança se implica de outra maneira, quando você o coloca como causa, então quando você diz, a gente está aqui, precisa chegar aqui, essa é a nossa meta, vamos juntos, não sou eu quem tenho que chegar aqui, somos nós, o que a gente vai fazer para chegar lá? É difícil para caramba, você não é mais o dono do seu planejamento, isso é o mais desconfortável para gente, porque sua coordenadora está lá te perguntando se você ministrou tal conteúdo, se seus alunos estão apropriados, mas a medida também que você está seguro daquilo que você está fazendo, você passa pelo processo de convencimento do outro. Então eu consigo chegar hoje e dizer “olha, estou atrasada aqui, mas está funcionando”, porque eu acredito que a criança está aprendendo se ela consegue estabelecer outras relações a partir daquele conteúdo que a gente descobriu ali, então, se está fazendo relações, ok! Vez ou outra pode ser que eu tenha que voltar, mas tem muitos momentos que eu vou seguir lá na frente, aquilo não estava nem programado e a gente foi além, então eu não concordo, nem um pouco, eu acho que acaba que a gente ensina os nossos estudantes desde pequenos a trabalhar pela compensação, acho que eles se tornam profissionais que vão trabalhar pela compensação e serão infelizes se não forem compensados, então eu fico pensando bastante sobre isso e eu fico tentando a cada dia na minha prática.

Interessante destacar que as docentes evidenciam que nenhuma das alternativas é uma solução eficaz em toda situação e nem a todo tempo, o que nos permite concluir que “a solução” não se encontra nem nas práticas mais progressistas, nem nas mais arcaicas, mas sim em escolhas situacionais, sendo importante termos um leque de táticas diante de cada uma delas.

Professora A – Bacana privilegiar esses “papos”, porque às vezes você não tem como planejar, às vezes é uma questão que surge, aí é saber também dar o espaço para discussão quando essas questões surgem.

Professora D – E o nosso trabalho fica muito mais leve porque não faz sentido só para você, faz sentido para o outro. Eu acho que o que mais pesa no nosso cotidiano é que a gente pensa coisas que fazem sentido para gente, mas e o outro? Eu estou fazendo para o outro, eu fico pensando assim, eu enquanto estudante, estou aqui nesse curso, hoje é minha segunda aula, será que esse é o modelo de aula que eu gosto mais? Como é que eu posso pensar nisso, acho que isso é natural, a gente sempre vai pensar dessa maneira, mas eu acho que a gente precisa sim, ouvi-los, acho que essa é a melhor solução. Não é que vai ser sempre assim, eu acho que nem sempre vai funcionar, tem vezes que não vai, assim como a meritocracia não funciona sempre, hoje você foi recompensado, mas daqui a um mês a criança não está nem aí, está com algum problema, pensando outra coisa.

Professora A – Tem essa questão de a compensação ser um problema, mas no próprio trabalho com escola pública, com crianças das classes populares, a gente vive em um eterno conflito por serem grupos muito humildes, crianças que têm pouquíssimo acesso a muitas coisas. Eu lembro de olhar de maneira muito crítica esse regime de

recompensa, mas no Dia das Crianças eles fizeram um registro de uma lista de coisas que eles gostariam de ganhar e eu dei! Gente, tem criança que perde a cor, quando abre um pacote e nota: “Caraca”, eu escrevi panelinha e tem panelinha aqui! Então assim, também vivo esses conflitos constantes, será que esse é meu papel? Eu estou aqui ganhando esse salário sofrido, micro e a gente dá conta de um monte de coisa, tirar xerox do bolso, todo dia, mas será que é também o meu papel ter que fazer isso? É uma relação nesse sentido, com as questões diárias sociais que a gente vive.

Professora E – Isso que você falou às vezes acontece com meus alunos, sempre não tem lápis, não tem borracha, não tem caderno... Aí às vezes eu falo: - não está prestando atenção na aula porque não tem caderno? Toma um caderno. Você não tem lápis? Toma um lápis. Então assim, tem hora que você tem que trabalhar onde tem uma realidade... Fica difícil você chegar e falar assim, não leva papel, mas se eu não der como é que ele vai prestar atenção na aula? Como é que ele vai participar?

As experiências e desafios vividos em sala de aula e narrados nos encontros do curso, frequentemente, evocam e se entrelaçam com os teóricos do campo educacional e impactam na construção da identidade profissional. Numa dessas ocasiões, quando discutíamos que a solidão profissional pode ser uma armadilha do fazer docente, uma professora evoca uma discussão que ela relata ter acompanhado em uma palestra de um evento da área:

Professora A – Eu gostei muito de uma fala do Nóvoa que ouvi numa palestra, que falava assim: ao ver um grupo de médicos conversando entre si, você é capaz de perceber que são médicos, mesmo caso de um grupo de advogados, mas se você vê um grupo de professores, você não sabe que são professores, porque às vezes o professor não cria essa identidade de formação, de ter uma linguagem própria. Ele disse, também, que quando o médico “pega” um caso muito difícil, ele se senta com os colegas para resolver, ele chama a junta médica e fala “me ajuda aqui, pensem comigo” e o professor tem essa coisa de que o problema é dele, o aluno é dele, então ele tem que dar conta, ele tem que resolver esse problema e o Nóvoa fala: “por que não se sentar com os colegas e discutir? Porque não usar o conhecimento do outro, ter essa troca, essa formação dentro da escola?”

Professora B – Trabalho em equipe.

Professora C – Exatamente. Acho fantástico isso, desde sempre acredito nisso, inclusive esse foi o tema das minhas monografias, da pós, da graduação, dessa formação dentro da profissão e desse conhecimento trocado, dessa coisa de me formar com o outro. Sempre brinco, todas as vezes que eu me sento com o grupo de professores, falo: “olha, vocês são responsáveis pela minha formação, hein! Vejam lá o que vocês vão falar aqui, porque vou carregar para a vida toda!”. Jogo mesmo a responsabilidade para cima do outro.

Neste trecho podemos perceber alguns aspectos característicos da autoformação: a não linearidade temporal e espacial, o caráter coletivo das narrativas e dos conhecimentos produzidos nas conversas e o enredamento dos diferentes contextos de formação, exercendo o movimento dialógico de *prácticateoriaprática*

O aspecto não linear da temporalidade é notado quando a professora A, ao participar de um encontro no presente e escutar a narrativa de uma colega, evoca uma palestra assistida em um passado próximo em um evento acadêmico e conjectura possibilidades/soluções para um futuro próximo. Por sua vez, a Professora C a partir do que é dito, revisita seu percurso de

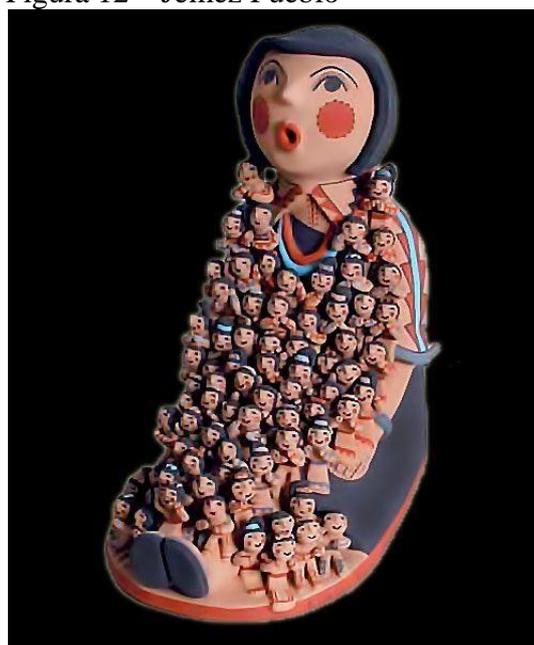
formação, que ela data como “desde sempre”, o ressignificando no presente, e trazendo também perspectivas futuras (“carregar para a vida toda”).

Outro aspecto relevante a ser indicado é que, se à primeira vista as experiências narradas nos encontros possam parecer demasiadamente singulares e subjetivas, ao “puxar o fio” de uma delas, diversos outros sujeitos e conhecimentos são desvelados, além das próprias professoras-narradoras. Ecoam as vozes de tantas outras que passaram por suas vidas, assim como a do palestrante. Eduardo Galeano, em seu Livro dos Abraços, ao contar sobre as bonecas contadoras de histórias, esculpidas em cerâmica pelo Povo Pueblo, do Novo México, afirma que a narradora está brotada de pessoinhas, nos mostrando que cada vez que alguém nos conta algo, muitas vozes são ecoadas ali:

A paixão de dizer/2

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória, coletiva, está todo brotado de pessoinhas. (GALEANO, 1995, p. 12)

Figura 12 – Jemez Pueblo



Fonte: <https://www.southwestindian.com/p/large-jemez-pueblo-storyteller>

Nesse entrecruzar de vozes, diferentes contextos de formação também são evocados, como o contexto das práticas da formação acadêmica, das práticas pedagógicas cotidianas e das práticas das pesquisas em educação (ALVES, 2007).

Dessa maneira, o *espaçotempo* do encontro, da conversa, das narrativas, propicia uma expansão do presente e uma contração do futuro, dispondo de maneira horizontalizada

diferentes contextos de formação, conhecimentos e seus sujeitos, exercitando justiça cognitiva na criação de soluções viáveis a partir da realidade inscrita.

O caráter polissêmico das narrativas nos surpreendeu em dado instante da conversa, pois a narrativa da professora A, a respeito do dito pelo palestrante Nóvoa, de que a docência não teria uma identidade profissional, personificado em um jaleco, incomodou a professora D:

Professora D – Olha, acho que isso tudo não é por falta de um jaleco. Acho que como todos passam pela escola, todo mundo quer falar o que a gente tem que fazer, os pais chegam na escola, você tem Amigos da Escola, você não tem Amigos do Hospital, mas tem Amigos da Escola. E quando a gente se apropria, eu digo, as pessoas não podem mandar na nossa casa.

Professora E – Tem uma outra pessoa que discute a questão professor que é o Rubem Alves, ele tem um livro de conversas...

Mediadora – “Conversas com quem gosta de ensinar”.

Professora E – Isso! Ele fala muito que, vou dizer infelizmente porque não tem outra palavra, ele fala que infelizmente as pessoas tendem a pensar que tudo é nossa obrigação, porque existe a vocação, mas ele também coloca que existem dois tipos de professores: o professor que vê como profissão e existe o professor que vai além da profissão, que mergulha, que quer dar opinião dele, que seria o educador. Ele coloca que geralmente o professor profissão vai se estagnar e o educador vai tentar se reerguer.

A conversa evoca um clichê da educação: a distinção entre educador e professor. Tal discurso reitera o lugar da docência como missão/dom/vocação. Cabe lembrar que Rubem Alves, mencionado pela professora e a quem ela atribui a distinção, era um teólogo, formação que o influencia a tomar a docência quase que como um chamado divino, ao invés de uma profissão que tem conhecimentos próprios. Essas imagens de docências que, de relance, parecem enaltecer a docência acabam contribuindo para a sua desprofissionalização e, conseqüentemente, desvalorização. Essa dubiedade presente na fala da Professora E é notada pelas demais, que fazem o alerta:

Professora D – Era outra época...

Mediadora – Só a gente pensar... Bacana o que você traz, mas vamos pensar o que isso significa?

Professora A – O que acontece, a ideia do Amigos da Escola é baseada nessa ideia...

Mediadora – Escola Sem Partido também.

Professora A – Ideia de que há o professor e há o educador e que educar todo mundo educa, a escola educa, a igreja educa, a tia educa, o inspetor educa... Todos eles educam, porém tem uma especificidade da nossa profissão, qual a função da escola? Muitas, mas a princípio é transmitir conhecimento.

A professora D aprofunda a discussão trazida pela professora A, ancorada no recorte da fala do Nóvoa, que evidencia que a questão da valorização docente ultrapassa o fator “identidade de formação”. Emerge da conversa como o contexto da instituição escolar e a figura docente fazem parte da memória/experiência dos sujeitos. Além disso, está presente a

associação que a professora E traz com a função da Educação como sinônimo de escolarização, sendo a primeira uma tarefa socialmente compartilhada.

A conversa traz à tona uma relação entre os sujeitos sociais, a docência e os saberes próprios da docência, que consiste em uma relação quase íntima/horizontal, portanto não intimidadora. Tal relação é distinta das outras profissões, ligadas a um espaço e um papel que impedem de serem comparadas por estabelecerem uma relação social de natureza muito distinta da relação sujeito-comum e professoras. A instituição escolar e seus profissionais estão inseridos no cotidiano das comunidades de maneira mais próxima dos cidadãos, podemos dizer que é ela a instituição mais acessível aos sujeitos ordinários. Exemplarmente, em áreas de difícil acesso, seja pela sua ruralidade, seja pelo poder paralelo, a escola é a única forma de presença estatal.

Diante disso, notamos que a questão da valorização docente se mostra como uma questão demasiadamente complexa para ser tratada pelo viés da categoria “identidade formação”.

A partir da implicação desses tantos elementos que emergiram da conversa, o grupo de docentes retomou a alusão feita na narrativa do professor Nóvoa, lembrado pela professora D, na qual, segundo ele, não haveria uma identidade de formação e uma linguagem própria de professores, que não existem espaços para essa troca, e iniciaram uma conversa, a partir dela, colocando em suspeição a afirmativa, chegaram a refutá-la.

Conversamos sobre como uma professora, sentada no ônibus, a caminho do seu trabalho, ao ver outra professora passando pela roleta, é capaz de identificá-la como uma professora em instantes: seja pelas roupas, seja pela quantidade de bolsas que elas carregam. Ao entrar em uma escola também não é tarefa impossível distinguir quem naquele espaço é a professora, a diretora, ou o responsável de um aluno. Dessa maneira, há algo que as professoras da Educação Básica são capazes de identificar que, talvez, Nóvoa não possa por não compartilhar desse contexto.

Blocão, silábico, caródromo, parlenda, consciência fonológica... caso você não seja um professor alfabetizador tais palavras reunidas não farão nenhum sentido, no entanto, para quem o é, essas palavras fazem parte do seu cotidiano. Contestamos, então, que há na docência uma linguagem própria. Além disso, compreendemos que seria o Conselho de Classe uma junta de professores?

Embora os apontamentos do professor Nóvoa não possam ser traduzidos apenas pelo trecho da palestra que a professora evoca e que os argumentos para refutar não tenham sido aprofundados, é interessante notar que o *espaçotempo* do encontro empoderou as docentes ao

ponto de questionarem um teórico que ocupa um espaço privilegiado nas discussões educacionais delas. Certamente esse processo de contestação não seria viável em outros contextos ou situações, como em um debate ou texto acadêmico.

Em outro dia em que, antes de todas chegarem, pois a cidade passava por uma forte chuva que ocasionou problemas no trânsito, decidimos adiar o início do encontro. Enquanto esperávamos as demais colegas e tomávamos um café, uma conversa entre a mediadora e duas professoras se iniciou:

Professora A – Depois ainda dizem que nós (professoras) não buscamos formação. Uma verdadeira aventura chegar aqui hoje.

Mediadora- É mesmo! A gente só não pode querer comparar, por exemplo, a gente está aqui buscando uma formação complementar, então somos bons professores, a pessoa que não veio fazer a formação ela não é legal, ela não é boa professora, ela não investe na profissão.

Professora A – Vai trazer uma hierarquia, né.

Professora B – Cria uma hierarquia, onde às vezes não tem. Às vezes eu estou aqui porque meus filhos estão grandes e uma professora não procura um curso não porque ela não se interessa, mas porque está com bebê pequeno em casa. Ou porque uma mora mais perto e outra mais longe...

Mediadora – Isso! A complexidade do mundo é retirada, vira a fulana é boa professora e a z é acomodada.

Neste trecho as professoras e a mediadora trazem uma questão com relação à formação docente aqui tratada e que merece atenção. A noção da formação docente como uma autoformação não tem relação com o conceito “self made man”, que pauta a falácia da meritocracia, onde os sujeitos mais decididos, esforçados, teriam o mérito de ocuparem posições sociais superiores, no qual o sujeito obtém sucesso a partir do próprio esforço. A autoformação, embora seja subjetiva e singular, ela se tece na coletividade, enquanto sujeitos sociais que somos, caminhando na direção oposta ao individualismo fomentado no ideário neoliberal do conceito anteriormente citado.

A conversa é retomada quando o grupo se reúne e discutimos a respeito das condições de trabalho:

Eu – Além disso, tem outra questão: aqui no Colégio de Aplicação a gente consegue planejar com os colegas, fazer pesquisa, estudar, porque a gente recebe por isso. Minha carga horária não é toda para dar aula. Aqui um contrato de 20 horas não significa 20 tempos de aula, eu dou 11 e os outros 9 são para planejamento, reunião. Fazer trabalho coletivo demanda tempo, então demanda pagamento!

Professora A- Lógico que a gente vai se virando, a gente passa um WhatsApp, vai combinando, passa um café, faz um almoço, porém não sou uma educadora, sou uma profissional que recebe para fazer um trabalho coletivo. Se não tem, a gente dá um jeito, porque as crianças merecem aprender, mas isso não é abrir mão da gente lutar pelo direito de ser pesquisadora, pelo direito de ter horário de planejamento. Já fiquei dois anos sem horário para planejamento.

Coro de algumas professoras – Também não tenho... Já fiquei sem... [horário de planejamento]

Professora B – Por conta disso você parou de planejar? Não, porque a gente tem essa questão do compromisso com nossos alunos.

Professora C – Mas a gente pode fazer e pode, também, entrar com uma ação judicial, falando que não teve direito aos 30% de planejamento, que temos direito à hora extra. Mediadora – Óbvio que todo mundo planeja. Mesmo que não tenha seu planejamento lá no caderno, você se prepara de alguma forma, mas é isso, sair desses lugares. Quando a gente falou das caixinhas, sair desses lugares, se não a gente acaba reproduzindo uma série de coisas que fazem com que a nossa profissão muitas vezes fique desgastada. Você é professora e quando está em uma festa tem que ficar com as crianças porque você é professora.

A conversa faz menção à Lei Nº 11.738/08, conhecida como Lei do Piso. Por meio desta lei é instituído o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e a composição da jornada de trabalho, compreendendo o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. A destinação de 1/3 da carga horária às atividades extraclasse buscou adequar a jornada de trabalho às especificidades do trabalho docente, remunerando atividades educativas necessárias ao exercício da função que não se limitam a ministrar aulas, como o planejamento, a qualificação e a avaliação.

Apesar desta lei estabelecer elementos tão objetivos e ter completado 13 anos em 2021, tanto o piso quanto a composição da jornada de trabalho são frequentemente desrespeitados pelos gestores da educação, como denunciam as professoras. O reflexo institucional desse descaso pode ser exemplificado pelo fato de que cinco governadores já entraram com Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) para discutir a lei, porém sem sucesso.

Surge desta conversa, também, o reconhecimento do planejamento como dimensão fundante do fazer docente. No entanto, com a falta de carga horária específica, essa prática é realizada nos bastidores da escola, o que reforça sua desvalorização, mas é nesta instância que cada professora traduz conteúdos/habilidades previstas nos currículos oficiais enquanto expectativas de aprendizagem em experiências para seus estudantes.

Neste ponto nos deparamos com uma das encruzilhadas com a qual a profissão docente se depara: se por um lado reconhecemos o direito dos nossos estudantes aprenderem, por outro muitos contextos intra/extra/escolares não garantem condições mínimas, garantidas em lei, para um fazer docente digno. Tais dilemas colocam as professoras diante da necessidade de assumir responsabilidades de outras instâncias sociais e realizar tarefas e funções para as quais elas não são remuneradas. Ora, se elas “dão conta” de fazê-los sem a justa contrapartida acabam corroborando involuntariamente sua desvalorização/desprofissionalização. Por outro lado, caso não o façam, corroboram a situação de exclusão de seus estudantes. Esses dilemas impactam não apenas na profissão, mas também na vida dos estudantes e nos processos de *ensinoaprendizagem*, como nos aponta Arroyo, e podem acabar por desumanizar os sujeitos:

A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas (...) para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. (ARROYO, 2000, p.64)

Pais (2007), de modo mais abrangente, nomeia essas encruzilhadas presentes nos cotidianos dos sujeitos contemporâneos como “dilemas”. Para o autor, tais dilemas seriam resultantes do modo como a nossa sociedade, modernidade reflexiva³⁵ e suas instituições operam, ocasionando uma tensão entre diferentes tipos de reflexividade, notadamente uma tensão entre a reflexividade impositiva e a reflexividade transformadora, onde a primeira seria regida pelo passado/tradição e a segunda pelo futuro, pelo desejo de intervir na realidade. Essas reflexividades coexistem e não são mecânicas, dependem de um contexto e podem ser modificadas cotidianamente pelos sujeitos. Por conta disso, os sujeitos se veem cotidianamente diante de dilemas, como elucida o autor:

Aliás, a tensão entre esses dois tipos de reflexividade é geradora de situações dilemáticas que fazem com que o cotidiano se assuma cada vez mais como um terreno de negociações, de resistências, de inovações e, conseqüentemente, de dilemas. Estes últimos decorrem dos “cenários de suposição” em que vivemos, onde a incerteza nos governa, perante a incognoscibilidade do futuro. As instituições tornam-se produtoras de ameaças que não conseguem controlar. A reflexividade da modernidade não actua em condições de certeza progressiva, mas de dúvida metódica. A nossa sociedade, mais do que uma sociedade de “risco” – é uma sociedade dilemática. (PAIS, 2007, p. 25)

A conversa travada entre as professoras evocou em uma das licenciadas em pedagogia que participam do curso, e para quem a docência é um vir a ser, a memória de um diálogo que tornou presente essa desconsideração pela profissão:

Licencianda 1 – Sou estudante e um dia desses eu fui dia desses com mais duas colegas a um museu. Como tínhamos direito à gratuidade, fomos buscar o ingresso e o moço do museu comentou: “- Ah, vocês fazem faculdade? Que legal!” Seguimos conversando “- Estão fazendo o que?”, “- Pedagogia”, “- Mas ainda tem gente que faz pedagogia?”, disse “- Graças a Deus, ainda bem, você podia voltar a estudar.” Ele ficou assustado porque achou que ninguém mais fazia.

Professora A – Nós precisamos ficar atentas para o nosso discurso não reiterar esse tipo de prática.

Professora B – Tem uma desconsideração mesmo, ainda mais professor de crianças. [...] Acham que o professor da Universidade é superior ao professor do Ensino Médio... o professor do Ensino Médio acha isso do que vai para o Ensino Fundamental... e assim vai... e a gente ó (som percussivo de levar a pior) quando chegar na Educação Infantil...

[As professoras riem]

Professora C – Então eu me desconstruo sempre quando eu vejo professores assim como a senhora que falam, “- Ah! Dou aula desde os 17 anos”. A primeira memória que me vem à cabeça com essa fala, me desculpem, mas é o maldito “Jardim Escola

³⁵ Período de transição que antes discutimos com Santos, porém o autor anterior nomeia tal período como pós-modernidade.

Tia Teteca”: corte, colagem, massinha, Ensino Médio Normal... Então como eu não fiz eu confesso que tenho esse recalque com alguns colegas, quando eu vejo aquele EVA³⁶ todo, eu falo que é pós-graduação em cola quente e EVA.

Mediadora – Adoro! A gente tem um grupo de WhatsApp do grupo de pesquisa, aí alguém puxou conversa sobre a cartolina, eu adoro cartolina! Fazer mural, adoro! É isso! Podem desconsiderar muito, mas eu gosto mesmo.

Professora D – Já assistiram ao Diogo Almeida, do YouTube? Ele faz piada só sobre professora de criança pequena, de tudo isso do professor, o cara dá gargalhada falando, que a professora com EVA e TNT...

Professora E – Gente, ainda bem que o EVA está caindo em desuso, porque eu não vou precisar conseguir passar cola quente nesse emborrachado, porque realmente não tenho esse dom, essa vocação não veio no pacote. Ainda bem que inventaram o Word, com aquela letra grande que imprime na folha colorida.

Nota-se, neste trecho da conversa, que a desvalorização da profissão docente contém uma hierarquia que se entrelaça com outras hierarquias e monoculturas. Uma delas é a hierarquia etária, em uma sociedade que toma as crianças como um sujeito que não é, mas que será, onde o sujeito só é considerado em uma idade ativa quando é economicamente ativo, quanto menor a idade do sujeito, menor a valorização dos professores que atuam nele. Essa desvalorização também acontece quando nos referimos à educação de idosos, também considerados inativos.

Também é interessante notar outra hierarquia que se faz presente na discussão a respeito da desvalorização docente e suas nuances, entre o que seria um trabalho manual e um trabalho intelectual. Advém dessa conversa que a docência com os pequenos envolve esses trabalhos manuais (cortar, colar, modelar...) e, conforme os estudantes vão avançando, o trabalho docente tornaria mais abstrato, cognitivo e, portanto, mais valorizado.

Essas dicotomias trazem em si uma relação hierárquica, o que nos remete às monoculturas apresentadas por Santos (2000), discutidas anteriormente, Dessa maneira, enquanto os docentes atuantes nas universidades são percebidos como produtores de conhecimentos, a produção dos docentes da educação básica é percebida como técnica.

Essa percepção pode ser notada no registro de uma das licenciandas que acompanharam minhas aulas através do PIBID. Nesses registros é possível notar que, para as licenciandas, os encontros realizados com as docentes orientadoras da universidade elas aprendiam teorias e que, na escola, aprendiam métodos, técnicas e macetes, exemplificado, também, no registro de outra licencianda:

³⁶ O EVA é a sigla, em português, de acetato-vinilo de etilenoé. Este material é um emborrachado usado por algumas professoras para confeccionar materiais didáticos, murais etc.

Figura 13 - Acervo pessoal

Os grupos já vinham preparando uma apresentação para a reunião e, nesse dia, através dos slides (data show) e da fala de todos, cada grupo conseguiu expor como estão se preparando, o que estão preparando, a relação com o professor, com a turma e vice-versa.

Nós, pedíamos da 11A, optamos por analisar e aplicar as teorias (que começamos) sendo aplicadas no CAP, com os métodos que a professora Marina utiliza para integrá-las na prática, construindo um ambiente alfabetizador.

PSEUDOLEITURA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

PSICOGÊNESE DA ESCRITA

Figura 14 - Acervo Pessoal

* Sempre aprendigos...

QUANDO ESTÁVAMOS OBSERVANDO, ALÉM DE COMENTARMOS SOBRE O QUE VÍAMOS, APRENDÍAMOS COM A MARINA TÉCNICAS E MACETES PARA LIDAR COM SITUAÇÕES VARIADAS.

No memorial da professora Mônica, de 2019, esta percepção também pode ser constatada. Aqui, os saberes docentes são classificados como ‘dicas’: “vim para o curso à procura de conteúdos, teorias e práticas, e achei muito mais. Encontrei acolhida, práticas afetivas, dicas...”

Em outro dia, surgiu mais um elemento dicotômico que traz hierarquias ao respeito do fazer docente, a qualidade das escolas públicas com relação às escolas privadas. A partir de nossas trocas, consideramos que a discussão a respeito da qualidade da educação engloba muitos outros fatores, que há escolas particulares diversas e públicas também, nos levando à conclusão de que essa hierarquia escamoteia uma outra, a hierarquia entre os sujeitos que frequentam uma e outra e a classe social à qual pertencem.

Professora A – Eu sou professora do município e sou mãe de aluno. Inclusive, eu optei por colocar os meus filhos no município, porque eu penso que se eu sou da escola pública e luto por uma escola de qualidade no município do Rio, os meus filhos

precisam participar dela. Eu tenho um filho que está no primeiro ano e já lê e escreve muito bem para uma criança de seis anos e eu tenho um no quarto ano, que opera muito bem as quatro operações, lê, escreve, interpreta... O que eu percebo, o que está no quarto ano, turmas sempre lotadas, todas as dificuldades que o município tem, que eu enquanto professora sei e vivencio, mas o que foi diferencial? A base familiar. Porque ele estudava em casa, ele pegava para estudar aquilo ali e, muitas vezes, nossos alunos não têm essa base familiar. Até na escola particular eu acho que isso dificulta um pouco o trabalho do docente. Como mãe, sempre converso com as professoras dos meus filhos: - “Poxa, você está dando isso? Está muito interessante, ele [o filho] me contou que você fez uma trilha e ele falou tudo sobre o sol, sobre a formação de chuva, ciclo da água”. Ela [a professora do filho] ficou me olhando surpresa: “Poxa! Que bom!”. Então faz parte do currículo, meu filho em um momento de lazer deu conta daquilo, que ele aprendeu na escola. Então eu acredito nessa escola e estou muito satisfeita pelo que eu percebo enquanto mãe. A gente tem muitas críticas, eu vejo muitas coisas que eu sei que poderiam ser melhores, mas em qualquer lugar, em qualquer rede, tudo vai depender do contexto em que a criança está inserida, eu percebo por isso. Porque todo mundo, eu mesmo, falo mal de muitas questões, mas a gente tem que olhar também as coisas boas, eu percebo, nos meus filhos, muitas coisas boas dessa escola pública, que estão buscando qualidade e estão dando. Meus filhos estão muito bem pela idade que eles estão e de acordo com o currículo oferecido.

Essa narrativa levou a conversa para uma discussão a respeito do papel das famílias no processo de aprendizagem, um aspecto recorrente levantado ao longo dos encontros do curso e que as professoras apontam como algo impactante nos seus cotidianos. No entanto, esse tema colocado para o grupo, ao ser debatido, evidenciou que a problemática não é a família em si, mas as condições de vida degradantes a que muitas dessas famílias estão sujeitas, trazendo o contexto social de maneira mais ampla.

Professora B – A gente coloca um pouco a culpa na família, mas e a nossa parte? Porque a família não vai resolver certas coisas. Eu tenho 32 anos de prefeitura e já passei por muita coisa. Muitas vezes a situação é essa, do professor ser muito sozinho, ter que lidar com muitas coisas. É família, é operação na comunidade, quando o aluno não vai porque não pode sair de casa... A minha aluna anteontem estava dormindo na sala e eu perguntei: - “Você não dormiu cedo?” - “não tia, tinha um baile atrás da minha casa”. Então ela não tem como fugir disso, tem essa coisa que influencia. São os serviços públicos para os quais nós encaminhamos, uma fono, uma psicóloga, uma conjunção de fatores que muitas vezes implica um deslocamento, é você querer tapar o sol com a peneira, excelentes profissionais, sem dúvida, mas a gente não consegue caminhar porque é muito complexo, hoje em dia é muito complexo.

Professora C – Eu sou orientadora educacional e o meu trabalho é justo conversar com as famílias, encaminhar as famílias das crianças com as quais o professor tem dificuldade. O professor aponta no final do bimestre e eu chamo aqueles pais. Tem pai que vem, tem pai que não vai. [...] Eu tenho aquele pai que vai levar, vai ficar na fila, vai esperar, vai ouvir minha orientação e vai levar ao psicólogo. Tem pai que eu vou encaminhar, encaminho todos os anos e não vai.

Professora D – Precisamos pensar também que quando a gente fala dessa família, às vezes não é só aquela criança que precisa de um acompanhamento, às vezes a própria família precisa de orientação.

Professora E – A família precisa de acompanhamento também, mas eu vejo que além de acompanhamento, acolhimento. A criança já não tem, a gente sabe que não vai ter, a família não vai. O pai é uma coisa que também está super em falta, não é de hoje, mas assim, mãe, avó, a criança já não tem, dessa falta, uma carência, algo que precisa, chamamos a mãe, a família não veio, o que podemos fazer? O olhar seria pensar qual seria o nosso papel dentro dessa realidade? Porque eu penso que partimos do pressuposto, vem as famílias trazendo outro ponto. A gente já olha com esse olhar enviesado para aquela criança que mais precisa da gente. São várias crianças assim e

já olhamos com olhar menos carinhoso, menos afetivo para aquele que precisa de mais afeto, julgando a família, a família desestruturada, a família é isso... tá, ela já é, se a gente está querendo trabalhar com uma família estruturada talvez não seja esse lugar, se não a gente vai ficar rodando e ficando infeliz e tomando remédio, talvez o papel seria perguntar o que podemos fazer para as coisas serem diferentes, claro que não será muito melhor, vamos continuar sofrendo, mas talvez sofra menos e se unir e buscar novas alternativas.

Foi perceptível que a professora A se incomodou com o que a sua fala evocou para suas interlocutoras, tanto pelo que ela disse ao final, tanto pelos seus gestos e expressões ao longo da fala das colegas. Podemos notar, mais adiante, como as professoras entram num processo de negociação diante do assunto que causou controvérsia entre elas. Garcia e Reis apontam que o processo de negociação de sentidos (apresentado na seção 1.3), no contexto da docência evidencia que a

expressão “Ser-professor” (...) busca expressar esses processos através de uma noção que reflita a produção de práticas e sentidos constitutivos da formação de professores envolvidos nas negociações permanentes de idealizações, modelos e representações de docências a partir dos currículos produzidos. Suas formas são múltiplas, e nos discursos da e na formação manifestam-se em pequenas amostras, desejos e ações que se fazem presentes nas práticas docentes em distintos contextos, em especial, nas escolas e nos cursos de formação de professores. (GARCIA; REIS, 2014, p.93)

Comumente, quando conversamos com alguém, o que por nós é dito ocasiona uma resposta inesperada. Diferentemente das crianças – cujo diálogo foi narrado na seção 1.3 –, por vezes acusamos quem nos ouve de não ter interpretado “direito” o dito. Quando contamos para o outro uma experiência ou opinião, esse tipo de reação, à primeira vista equivocada, pode nos fazer perceber dimensões desconhecidas por nós do nosso *saberfazerpensar* e/ou, no mínimo, nos orienta a complementar ou redizer o que foi narrado, o que em si é um processo de ressignificação e, portanto, autoformação. Isso porque, como elucida Pais (2007), notar o que o outro pensa de mim faz com que eu aprenda sobre mim:

a afirmação do eu não significa apenas um conhecimento de si próprio mas um reconhecimento de si por parte dos outros. São os outros que falam de mim sem que eu o saiba, que me objectivam encerrando-me numa imagem que é mais real do que a realidade de quem sou. Arbitrariedade insólita esta, a de ver-me despojado de mim mesmo por efeito da imagem que os outros fazem de mim. E porque não apenas sou o que penso de mim mas a imagem que os outros de mim constroem, acabo por me disseminar na representação dos outros, na qual me olho ao espelho para me reaprender. Essa aprendizagem de mim mesmo, quando me olho na imagem espelhada das representações dos demais, permite recuperar essa coisa estranha que sou para mim mesmo só pelo simples facto de o ser para os demais. (PAIS, 2007, p. 30)

Dessa maneira, esse espelho propiciado pelo encontro, pela conversa, fez com que o que aparentemente parecia caminhar para uma dissonância no grupo mostrou-se uma consonância, o que foi importante para ressaltarmos o modo como os docentes lidam com essas questões sociais com as quais a escola precisa lidar.

Professora A – Eu concordo com o que você falou, mas também digo que partimos desse pressuposto todo dia, chegamos na sala de aula sabendo que não teremos o apoio da família e que a gente vai dar nosso melhor e vamos fazer por aquela criança o que provavelmente ela nem tem em casa. O que é dado é muito mais do que o conteúdo, ensinar, é fazer papel de tudo, isso acontece muito dentro da rede, o que mantém a rede viva hoje são os professores.

Alves (2010) discute que o movimento denominado “Escola Nova” incorporou ao pensamento pedagógico ocidental a ideia de que as escolas teriam muros sólidos que a separariam do mundo social externo e que seria necessário derrubar este muro. Contrariando essa concepção, os estudos com os cotidianos, a partir da noção das redes de conhecimento e significações, evidenciaram que não existe esta separação entre dentro e fora das escolas, isso porque

ao entrarmos, todos – docentes, discentes, pais e responsáveis, outros trabalhadores da educação, comunidade da escola – nos espaçostempos escolares, como aliás em todas as redes educativas, o fazemos tendo encarnado em nós todos os conhecimentos e significações que incorporamos em nossas redes de viver fazer e sentir. (ALVES, 2010, p.63)

De fato, as escolas articulam-se com outros grupos sociais, com outros espaçostempos institucionais, por intermédio das redes de relações formais e informais que ligam seus sujeitos, e que os levam a assumir diferentes saberesfazeres na invenção do cotidiano, muitas vezes opondo-se às políticas oficiais impostas às escolas. Essas relações tecidas em redes criam, nas escolas, ambientes movediços, entre-lugares da cultura, processos instituintes que possibilitam aos sujeitos praticantes viverem suas dimensões de hibridização (Bhabha,1998). (FERRAÇO, 2007, p. 2007)

Daí que todas as conversas traçadas em nossos encontros trazem para a roda esses tantos outros atores para a discussão, que afetam diretamente os *saberesfazeres* docentes.

Professora F – Voltando para a avaliação, eu estava conversando com uma colega, eu tenho uma turma de terceiro ano e nós recebemos os descritores que são nossos norteadores que precisamos alcançar, aí quando chegamos no final do bimestre a gente percebe que aquela criança não alcançou alguns daqueles objetivos. Eu, como professora, não vou me debruçar de modo quantitativo, quanto ela tirou? Eu vou ver o quanto essa criança avançou, como ela era? De onde ela estava e onde ela está agora? São outros olhares, mas a gente tem todo esse olhar de avaliar essa criança individualmente porque, por exemplo, tem quatro terceiros ano na minha escola, nenhum terceiro ano é igual ao outro, uns estão mais avançados outros menos e quando a gente vai conversar com a criança eu falo, se fossemos comparar, essa criança não iria para o quarto ano, mas olha quanto ela caminhou, olha onde estava e onde está agora. E então temos uma avaliação muito humana, muito pessoal, a gente não vai avaliar no atacado e sim no varejo, um por um, vendo quanto essa criança conseguiu avançar. Infelizmente, às vezes a gente não consegue, consegue ver que avançou muito, mas é o bastante para que ela esteja em outro ano? E são todos esses questionamentos, temos todo esse olhar humano, para não perpetuar o fracasso, mas esse ano a gente tem avaliação externa que vem pronta com aquela prova enorme, aí quando tem uma avaliação externa não tem nada a ver com a prova que a rede produz para a escola. Então poxa, estávamos avaliando nesses moldes e de repente te dão uma prova...

Professora G – Exatamente. Então a avaliação ao mesmo tempo em que é individual, ao mesmo tempo ela é humana, ela chega e por mais que você não queira quantificar a evolução daquela criança vai chegar uma hora que o próprio sistema vai te obrigar.

Interessante notar como quando a conversa toca na questão da qualidade na educação ela volta-se para a avaliação. Com a Constituição Federal de 1988 busca-se uma universalização dos direitos sociais, no entanto, logo depois surgem políticas que visam controlar e diminuir os gastos públicos. Diante desse embate, ainda na segunda metade da década de 1980, começam a surgir estudos que buscam referenciais para uma avaliação do sistema educacional em expansão e incorporam ao debate educacional a realidade escolar como um meio de subsidiar a tomada de decisões para políticas públicas, ancoradas na ideia de produtividade, eficiência, menor custo e controle do produto, noções incorporadas da lógica empresarial (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Há uma tensão muito grande no que se refere às avaliações externas porque, embora precisemos das informações que elas nos oferecem para o direcionamento e acompanhamento das políticas públicas, essas avaliações geram impactos controversos no cotidiano escolar que podem, inclusive, comprometer o que pretendem avaliar: a qualidade da educação.

Se por um lado as avaliações externas pressionam as secretarias de ensino a se aproximarem das unidades escolares e propiciam a divulgação dos resultados para a comunidade, por outro lado a pressão por bons resultados nas avaliações externas empobrecem os currículos e práticas avaliativas, que ficam focadas no desenho dessas avaliações e no que por elas é avaliado. Tal prática acaba por distorcer a intenção das avaliações externas e a ação educativa, porque ao pretender avaliar dada realidade acaba por reduzi-la ao que se avalia, deixando de lado os aspectos processuais do fazer educativo e focando apenas nos seus produtos quantificáveis.

Ciente da impossibilidade de esgotar os múltiplos enredamentos possíveis em cada narrativa produzida nos encontros, busquei evidenciar o mergulho nas narrativas docentes como um meio de compreender a forma pela qual professoras produzem e ressignificam conhecimentos, através de enredamentos entre diferentes aprendizagens e desaprendizagens, oriundas dos diversos contextos de formação, tecendo currículos e conhecimentos curriculares nos cotidianos no curso Conversas.

Além disso, tomamos o encontro (de onde emergem essas narrativas) como *espaçotempo* de formação e autoformação docente, inicial e continuada. O processo de formação e autoformação acontece sempre, pois, ao narrar algo para o grupo, a professora se percebe diante de um acontecimento complexo que demanda a organização do seu *pensarfazer* para contar para a outro, rever o que narra quando confrontada por seus interlocutores, alargando o significado desses saberes para si mesma ao mesmo tempo em que amplia as redes de conhecimentos e significações de quem as ouve.

Diante da imensidão do que as professoras têm a dizer sobre seu *saberfazer*, as inúmeras práticas que despontam como possíveis soluções para as questões que se apresentam cotidianamente nas escolas, afirma-se aqui que estas merecem ser divulgadas, legitimadas e consideradas no desenvolvimento de *políticaspráticas* no sentido de caminhos possíveis para a formação docente.

5.2 Artesanias narrativas audiovisuais

Se por um lado as artesanias tecidas no encontro se mostram um *espaçotempo* profícuo para formação, para autoformação e para pesquisa, por outro lado, ao serem transcritas, uma dimensão relevante do que nos permite mergulhar nelas e compreendê-las de determinada maneira é interdita: o gesto, o tom de voz, a expressão facial e corporal, o olhar, as divagações. O escrito, por vezes, esconde como aquele sujeito se sente com o que está contando, quantas vezes, as narrativas transcritas anteriormente provocaram lágrimas ou gargalhadas em quem contava e em quem ouvia. Quantas vezes mudamos o rumo do que estamos narrando quando notamos a “cara feia” de alguém!

Além disso, por vezes, ouvíamos narrativas de algumas professoras que despertavam em nós curiosidade de saber mais sobre determinada história, ou porque aquela história era boa, ou porque quem a contava sabia contar ou porque tocava em pontos de interesse da pesquisa. No entanto, naquele *espaçotempo* do Curso era inviável fazermos as perguntas que aquela conversa nos suscitava pois, por exemplo, havia outras professoras que também precisavam falar, ou porque estava próximo ao fim do encontro, ou fugia da temática do módulo etc.

A respeito desses trasbordamentos que não são passíveis de serem registrados pela escrita, Ferrazo (2007) destaca

precisamos pensar em possibilidades de discursos que possam registrar os pensamentos e as palavras que transbordam por paredes e corredores das escolas e que nem sempre são ditas. Discursos que precisam incluir outros discursos, alternativos, e que apostam sempre nas suas próprias explicações. Discursos que ficam à espreita, esperando capturar microdiferenças que marcam as sutilezas das falas, dos gestos e das imagens que habitam os cotidianos. Discursos que tentam traduzir os idiomas e os modos de ser e existir dos sujeitos cotidianos em cujos corpos encontramos registradas as marcas dos usos e das transgressões. Discursos que têm olhos distraídos que deixam de ver outras tantas coisas além daquelas que foram tornadas visíveis. Discursos que, apesar do nosso olhar congelador, precisam dar conta das identidades movediças, dos hibridismos. Discursos que, por mais vivos que possam parecer aos olhos dos leitoresleitoras, ainda estão muito longe de captar toda a intensidade da vida cotidiana. Os cotidianos estão pulsando muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles. Discursos que nos angustiam pelos vazios que são deixados por entre as linhas escritas

porque não há palavras que possam dar conta do que estamos querendo dizer naquele momento (FERRAÇO, 2007, p. 87-88)

Buscando modos de registros que dessem mais conta disso tudo que fica de fora das transcrições e das percepções de quem as transcreve, temos sido motivadas à produção de materiais audiovisuais, para além de nossa prática no campo, por diferentes autores que afirmam que a produção de vídeos tem se mostrado uma excelente ferramenta para o estudo de fenômenos complexos. Colocamos nesse campo as práticas pedagógicas narradas por docentes, o que seria uma produção audiovisual da educação. Para Sadalla e Larocca (2004), “a videogravação permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta” (p. 423).

Com isso em mente, temos agido a partir de duas frentes: uma filmando todos os encontros com professoras nos cursos de extensão e encontros da pesquisa e a segunda frente realizando sessões de conversa em que docentes narram experiências e histórias de vida. A partir da produção desse material já realizamos dois filmes de curta metragem com 20 minutos cada um.

Na produção dos filmes temos algumas temáticas/questões que orientam as conversas e dão origem ao roteiro. Mesmo havendo um roteiro, conceituamos tal experiência como conversa e não entrevista, pois compreendemos, com Coutinho (1997), que

toda a filmagem – e acredito que na história oral isso exista também, mas de uma forma mais amena, mais simples, mais implícita – tem que ser negociada. (...) Essa negociação que preside a muitas entrevistas e depoimentos – prefiro chamar de conversas, porque entrevista, depoimento, pressupõe uma formalização que destrói o clima de diálogo espontâneo que é importante – não está jamais na perspectiva, por exemplo, da televisão e da maioria dos documentários (1997, p. 166).

Tanto a filmagem quanto a edição são realizadas pelos bolsistas do Programa de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC) vinculados ao ConPAS. Nesse processo de gravar, editar, divulgar e apresentar, os bolsistas, que também são licenciandos, têm sua formação inicial potencializada. Em seu relatório de atividades, o bolsista Anderson Marinho nos conta como percebe o trabalho realizado:

A participação no Grupo de Pesquisa e Extensão objetiva aprofundar a formação como docente, a partir dos debates e das pesquisas feitas no grupo, durante os encontros em que lemos um texto, capítulo de livro ou outros materiais que nos debruçamos, enquanto discentes em constante formação, dando continuidade a formação iniciada nas matérias de licenciatura e durante a prática de ensino. Entretanto, vejo que meu principal objetivo é espalhar as vozes das professoras e dos professores com os quais conversamos. Ponto comum nas falas desses docentes é a percepção de que a profissão docente é solitária em muitos momentos. Dito isso, acreditamos que a rede de internet e as redes sociais podem funcionar como um meio de comunicação eficiente em trocar saberes e quebrar as arestas dessa solidão nas vidas de professorxs. Temos como objetivo tanto a pesquisa sobre esses materiais

coletados, bem como a divulgação de alguns deles, seja para eventos acadêmicos ou nas plataformas digitais. Ver e ouvir um professor falar, seja o espectador docente ou não, tem uma potência incrível, para aquele que ouve e também para aquele que fala. O audiovisual tem sido uma ferramenta de comunicação importante nos últimos tempos, porque no tempo presente o avanço tecnológico ampliou as ferramentas e o acesso à comunicação – mesmo que haja monopólio de grande influência – para grandes parcelas da sociedade e, utilizar essas ferramentas, permite que tenhamos acesso às produções no campo da educação que fisicamente se encontram distantes e que os “nossos” professorxs colocam de conhecimento seja compartilhado com sujeitos próximos ou distantes. Buscamos assim, dentro de nossas perspectivas de autoria docente, ou seja, de professorxs que são produtores de conhecimentos, poder ampliar o alcance desse conhecimento, a partir da troca e das redes de conhecimento. (Trecho do Relatório do Bolsista PIBIAC Anderson Marinho/2018)

A partir do que o Anderson nos conta é possível notar que realizar registros audiovisuais de docentes traduz-se um movimento que vai muito além de gravar e editar, consistindo em um processo de autoformação efetiva.

A rememoração da história pessoal nos ajuda a compreender que a formação se dá a todo o tempo e que por meio dela é possível (re)direcionar percursos e mudar trajetórias, ou seja, a formação é contínua e singular. Singular porque cada aprendizagem só acontece se vinculada aos entrelaçamentos das redes que se tecem pela vida afora. Isso nos leva à compreensão de que as aprendizagens só são possíveis de dentro para fora, contextualizadas ao que já temos, reiterando que toda formação é autoformação e todo conhecimento é autoconhecimento.

Trago, a seguir, a transcrição de um trecho desse filme, intitulado “Vida de Professores”, que está disponível na plataforma Youtube. Trecho no qual os docentes responderam ao seguinte questionamento: “Por que me tornei professora?”

Soymara Emilião – Mas eu queria ter outra vida para ser de novo professora, risos, gosto muito do que eu faço, muito!

Soymara – O primeiro movimento não foi de escolha, foi da ausência de. Não havia outra saída e aí, a docência que, a princípio, historicamente me pareceu um lugar de reprodução, quando eu caí nela, de fato, eu vi a potência dela de transformação.

Tiago Ribeiro – O que mais me provoca, do meu ponto de vista, ser professor, de surdos, de ouvintes, indiferentemente, é o fato de ter uma mãe analfabeta que muito valoriza o estudo. E os encontros com professores, professores que me marcaram no sentido de mostrar docência como um lugar de afeto, como um lugar de partilha, como um lugar de descobertas, de conversas, de fazer coisas juntos.

Mariana dos Reis – A minha escolha pela profissão professor é, na verdade, a oportunidade da construção coletiva do espaço do conhecimento com o sujeito. Esse sujeito que é questionador, que vai fazer você chorar muitas vezes e se questionar por que você está nessa profissão, mas que vai, ao mesmo tempo, pensar em um projeto de emancipação de sociedade através da construção do conhecimento.

Simone Alencastre – Meus pais não têm muita instrução, eles sabiam que não poderiam me manter por muito tempo estudando sem trabalhar e então minha mãe falou: “– Faz normal porque com o normal você já tem como trabalhar e pagar sua faculdade, se manter.” Fui fazer e quando eu entrei, fiquei muito decepcionada porque as professoras diziam que quem estava lá não ia dar conta de fazer faculdade e fez com que eu quisesse desistir do curso porque meio que jogaram tudo abaixo. Hoje em dia eu faço mestrado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ e para minha dissertação eu escrevi todo esse meu percurso e, ao escrever meu percurso, eu fui descobrindo muitas coisas sobre mim.

Em si os filmes produzidos pelo grupo trazem um denso conteúdo a respeito da docência, mas é interessante ressaltar o que estas produções provocam em quem as assiste. Esse movimento de produção de material videográfico traz a possibilidade de professoras se verem, tornando-se um “espaço” onde podem discutir e potencializar seus processos formativos, refletindo sobre suas possíveis direções. Entendemos que as trocas de experiências praticadas por meio da produção de materiais audiovisuais são espaços de reflexões importantes para a criação de conhecimentos sobre a escola, a formação docente e os currículos. Sobre esta potencialidade das narrativas audiovisuais na formação docente, Costa e Soares (2014) destacam “as possibilidades de enredamentos entre as narrativas audiovisuais e a formação de professores, pensadas como um processo inventivo (KASTRUP, 2001) de produção de subjetividades”, enquanto “processo de alargamento de suas redes de conhecimentos e significações” (COSTA; SOARES, 2014, p.7).

Com relação ao processo de autoformação que vivem as professoras protagonistas desses filmes, Freire (1996), ao rememorar sua trajetória acadêmica, nos conta sobre como ao ter que recontá-la acaba por perceber o “parentesco” entre alguns tempos vividos tornando possível “soldar” alguns conhecimentos antes desligados. Sobre isso, uma dessas protagonistas, a professora Danielle Flauzino, nos conta que tal processo a “remete às experiências vividas e inspira a reflexão sobre minha prática.”

Segundo Souza (2006), narrar sobre si remete o sujeito a uma dimensão de “autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (p. 14). Essa dimensão, em que o narrador se propõe a escutar a si mesmo, está presente também nas filmagens realizadas. Ao ter que elaborar para si e para outro o que viveu, os professores acabam por sistematizar suas experiências, os saberes que delas emergem e, com isso, originam-se novas aprendizagens e significados.

Quem narra suas experiências fala sobre si mesmo, produzindo experiências modificadas pela reflexão. Ao narrar, professoras podem identificar sua produção curricular cotidiana, tendo a possibilidade de rever e reformular concepções (JOSSO, 2010), pois ao viver uma experiência em sala de aula, produzindo currículos e conhecimentos, é necessário que professoras possam refletir sobre o vivido e produzido. A partilha de experiências-praticadas numa roda de conversa pode contribuir para dar significado ao vivido no presente gerando reflexões e novas experiências ao grupo.

Os vídeos de formação, assim, emergem e se enraízam no curso da vida, como uma maneira de representarem as suas existências e de se contarem para si mesmos e para os outros,

em estreita relação com a sua vivência cotidiana. Os modelos biográficos e, mais especificamente, os vídeos com as suas histórias revelam modos discursivos construídos pelos sujeitos em suas dimensões sócio-históricas e culturais em uma interface entre memória e narrativas sobre si.

Conhecer quem são essas professoras, suas expectativas diante da educação, seus processos formativos, o que sentem, como agem diante dos desafios do mundo *dentrofora* da escola, entre outras questões, parece um interessante e pertinente objeto de estudo, isso porque cada história contada revela um saber-dizer exatamente ajustado a seu objeto (ALVES, 2007).

Além disso, a partilha dessas experiências pode proporcionar a professoras que a vivem, a partir da sistematização do que é produzido em transcrições, textos, vídeos ou fotografias, evidências sobre conhecimentos que estão presentes em seu cotidiano, mas que não são explicitados. Isso reforça para elas e eles o reconhecimento de autoria. Galvão (2005), em seus estudos, aponta que “o conhecimento da compreensão do que é o ensino pode ser feito a partir da reconstrução dos acontecimentos pelos professores, numa situação de partilha das suas histórias” (p. 330). No seu entendimento, “isto se baseia nas premissas de que ensinar é experienciado como acontecimento social complexo, que o conhecimento está organizado em teorias explicativas e, por sua vez, serve de lente interpretativa da compreensão da experiência de cada um” (p. 330).

Desse modo, pesquisar por meio das partilhas de histórias e reflexões, tecendo diálogos narrativos, pode nos ajudar a compreender que não há como dissociar prática e teoria, pois não há fazer sem pensar, o que evidencia a autoria da criação curricular de professoras no seu fazer pedagógico.

O procedimento metodológico do trabalho com as filmagens se constitui também como experiência formativa para todos os envolvidos no processo, porque aprendemos sempre uns com os outros. Nesse exercício cotidiano, professoras têm a possibilidade de (re)viver suas experiências e as dos outros que também narram. Assim, produzem diálogos entre o que fazem, o que desejam, o que lhes é possível fazer e o que pensam e, nesse percurso, se formam ou (auto)formam exercitando uma reflexão que vai além da naturalização das ações cotidianas, criando outros sentidos para a sua docência.

Compartilhar histórias de vida e experiências pode se mostrar uma forma de tecer redes de solidariedade, permitindo que diferentes pontos de vista sejam considerados legítimos. Na perspectiva de Santos (2010), essa solidariedade como forma de conhecimento é o conhecimento/emancipação, que reconhece o “outro como legítimo outro” (MATURANA, 1999), superando a colonialidade.

5.3 Artesanias narrativas memoriais

É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia.

Clarice Lispector

Cada artesanaria narrativa docente que se desvela nos encontros e vídeos é resultante de e vem insculpida em trajetória singular maior que tem como cenário o contexto sociocultural no qual ela acontece. Se por um lado ‘um conhecimento prudente para uma vida decente’ (SANTOS, 1995) demanda um esforço em não desperdiçamos a experiência em curso no presente para nos esquivarmos de um futuro enquanto repetição do presente, por outro o alargamento deste presente exige uma revisitarmos e ressignificarmos o passado.

Pensarmos que o futuro será a repetição do que vivemos no presente, com todas as injustiças em curso, é intolerável. Para Santos (1996) a narrativa da modernidade ocidental de futuro fez com que descredibilizemos o passado, compreendendo-o como uma instância que já se foi e que, portanto, é incapaz de romper com o presente.

No entanto, para o autor, “não podemos voltar a pensar em transformação social e a emancipação sem reinventarmos o passado”. Nesta percepção, o passado não é algo que já foi, ele tem um poder de redenção na medida em que “reside nesta possibilidade de emergir inesperadamente, num momento de perigo, como fonte de inconformismo”. Ainda, recorre a Benjamin, quando afirma que o inconformismo dos vivos depende do inconformismo dos mortos (SANTOS, 1996, p.7-8).

Dessa maneira, para além dos registros audiovisuais, como modo de desinvisibilizar para si e para os outros, seus passados, vimos avançando na escrita de memoriais de formação: todos os bolsistas ligados ao grupo os produzem e os cursos de extensão têm dentre seus módulos um que é destinado a discutirmos a importância da memória na formação docente e que tem como proposta de trabalho final a escrita de um memorial de formação.

Entendemos o memorial de formação como a escrita de memórias que relata acontecimentos memoráveis, um ensaio para as seguintes questões: O que se passou comigo para que me tornasse quem sou hoje? De tudo que li, vivi, ouvi e senti, o que me tocou a ponto de mudar o que penso e o que sou? Quais desejos de vir a ser também são capazes de orientar o que sei e o que faço?

Um memorial [...] é o registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais que somos protagonistas. Um memorial de

formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e idéias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’). (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 56)

Nem sempre a proposta do Curso, de solicitar como trabalho final a escrita de um memorial de formação, deixa as cursistas confortáveis, como a professora Priscila nos conta:

Resgatar memórias nem sempre é tarefa fácil. Em muitos casos é doloroso recordar passagens de nossas vidas, em outros é extremamente prazeroso relembrar fatos que, com a correria do dia a dia, ficam esquecidos na noite dos tempos. São detalhes a que, às vezes, no calor do momento, não damos o devido valor ou sua real importância, mas que marcam profundamente por toda a vida. Nesse processo de resgate ouvimos as várias vozes que sobem à tona. São frases ditas por pessoas queridas, por gente que esteve presente e trilhou o mesmo caminho. São vozes de outras vozes que repercutem através das folhas de um livro e que tomam parte na construção do ser humano que nos tornamos, do profissional que somos, do caráter que escolhemos ter. Vislumbramos momentos de grandes desafios, de decepções e de alegrias vivenciadas dentro do universo que escolhemos habitar, da esfera em que decidimos atuar. (Trecho do memorial da professora Priscila, 2017).

O memorial de formação configura-se como um texto autoral e, como nos contam em nossos encontros, as professoras estão mais habituadas a produzir, nos contextos acadêmicos, textos que mais são uma compilação do pensamento de outros autores do que pensamentos e ideias próprias. Bruner (apud PRADO; SOLIGO, 2005, p. 48) nos esclarece a respeito da dificuldade de escrevermos sobre nós mesmos:

Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é tomar consciência do que fazemos facilmente de forma automática.’ (BRUNER, 2001, p.140)

Diante disso, destinamos o primeiro encontro do curso para apresentarmos como concebemos a formação docente e o papel da memória nela, apresentamos o que é o memorial de formação, lemos alguns deles, contamos algumas memórias nossas (mediadoras) e oferecemos o prazo de todo o curso para essa escrita (em média cinco meses). Acreditamos que este encontro, na medida em que compartilhamos previamente os motivos pelos quais consideramos a memória importante para a autoformação delas, torna a experiência da escrita dos memoriais mais significativa.

No último encontro do Curso, data estipulada para a entrega dos memoriais, nos encontramos para conversar sobre o processo de escrita e muitas das cursistas compartilham a leitura de alguns trechos que disparam conversas, lágrimas, risos... Esses encontros costumam ser marcantes, a cada memória contada, a cada reflexão acerca delas, todos os demais

integrantes as entrelaçam com suas próprias memórias, se mobilizam, frequentemente se emocionam, compartilham memórias que se relacionam com aquela ouvida, evidenciando o quanto aquelas constelações de experiências e saberes singulares trazem em si um significado coletivo. São particularidades genéricas como nos apontam Prado e Soligo, a partir de Bruner:

As narrativas tratam de casos particulares, porém, a particularidade aparece como ‘veículo de atualização’. E essa atualização decorre da generalização dos acontecimentos a partir do que o narrador supõe ser o repertório de conhecimentos do ouvinte/leitor. Podemos dizer que as histórias narradas se assemelham às versões de algo que é mais geral – por mais particulares que sejam, inevitavelmente, nos reportam a acontecimentos e pessoas que nos são familiares de alguma forma, ‘nossos iguais’. (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 49)

Sendo assim, os memoriais de formação escritos pelas professoras que participam do Curso de Extensão são apresentados para discutirmos como o compartilhamento dessas memórias e as relações que as cursistas estabelecem com a sua constituição como docentes têm se configurado como um momento em que emerge a relevância da escuta de si no processo de (auto)formação.

O movimento que envolve olhar para sua própria constituição profissional, compartilhá-la em um coletivo e ver sua história entrelaçar-se em uma história coletiva contribui para suspendermos a solidão profissional, tão comum na carreira docente, e percebermos o quanto nossas formações estão imbricadas em um processo coletivo e horizontal.

Alguns anos depois minha mãe pôde retornar seus estudos e sua profissão e foi aí que a educação deixou suas marcas em minha vida com toda força. Passava os dias entre livros, textos e trabalhos das formações da minha mãe [...] Aos 29 anos tornei-me mãe a partir daí minha vida ganhou novo significado. Eu trabalhava em empresas longe de casa, saía cedo e chegava bem tarde em casa, e não estava disposta a deixar um bebê de 3 meses por aquela rotina enlouquecedora. Pedi demissão quando precisei voltar da licença maternidade e precisei ressignificar minha vida para este novo momento. (Trecho do Memorial da professora Thais, 2019)

As meninas nasceram prematuras, com várias comorbidades, [...] precisei parar tudo [...] parei, mas não queria parar. (Trecho do Memorial da professora Tatiany, 2019)

No segundo ano engravidei. Foi difícil continuar a brincadeira de criança quando se tem uma criança. (Trecho do Memorial da professora Érica, 2017)

Depois do nascimento do meu irmão, minha mãe parou de trabalhar. (Trecho do Memorial da professora Erika, 2018)

Nesta época, casei, me formei e tive meu primeiro filho. Parei de trabalhar por um ano e resolvi cuidar do meu filho [...] Realmente me afastei totalmente do trabalho e estudo. (Trecho do Memorial da professora Raquel, 2019)

A maternidade me fez ver o quanto minha família era mais importante do que o meu trabalho naquele momento. Resolvi dar um tempo do trabalho, até que conseguisse conciliar trabalho e família. (Trecho do Memorial da professora Janaína, 2018)

Os trechos dos memoriais apresentados evidenciam que, apesar de serem singulares, há um pano de fundo em comum entre essas histórias. Por meio dessas histórias singulares que remontam a escolhas, dilemas, que à primeira vista parecem ser vitórias e fracassos individuais, ao serem reunidas e partilhadas, desvelam um contexto sociocultural partilhado, “uma determinada circunstância coletiva” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 52)

Santos (1996), avançando com a discussão da narrativa da modernidade ocidental, chega à construção social da identidade que, segundo ele, é calcada na equação entre raízes e opções.

O pensamento das raízes é o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, único e singular, tudo aquilo que dá segurança e consistência; o pensamento das opções é o pensamento de tudo aquilo que é variável, efêmero, substituível, possível e indeterminado a partir das raízes. A diferença fundamental entre raízes e opções é de escala. As raízes são entidades de grande escala. Como sucede na cartografia, cobrem vastos territórios simbólicos e longas durações históricas, mas não permitem cartografar em detalhe e sem ambigüidades as características do terreno. É, pois, um mapa que tanto orienta como desorienta. Ao contrário, as opções são entidades de pequena escala. Cobrem territórios confinados e durações curtas, mas fazem-no com o detalhe necessário para permitir calcular o risco da escolha entre opções alternativas. Esta diferença de escala permite que as raízes sejam únicas e as escolhas, múltiplas, e que, apesar disso, a equação entre elas seja possível sem ser trivial. A dualidade de raízes e opções é uma dualidade fundadora e constituinte, ou seja, não está submetida ao jogo que instaura entre raízes e opções. (SANTOS, 1996, p. 9).

Prosseguindo, salienta que esta equação, entre raízes e opções, é eficaz por se calcar em duas astúcias. A primeira seria o “equilíbrio entre o passado e o futuro”, no qual o passado seria o pensamento das raízes em contraposição do futuro, enquanto pensamento das opções. No entanto, o autor ressalta que ambos são, na verdade, “orientados para o futuro”, pois concebem o passado apenas como uma “maneira específica de construir o futuro”. A segunda astúcia se dá, quando a equação entre raízes e opções é apresentada como se nela houvesse simetria, como se entre os diferentes grupos sociais tivessem “equilíbrio na distribuição das opções”, o que não acontece (SANTOS, 1996, p. 10).

Minha história se inicia antes do meu nascimento, mais precisamente, com a própria vida que meus pais levaram: desde cedo, suas vidas foram muito difíceis, precisaram trabalhar e ajudar no sustento de suas famílias. (Trecho do Memorial da professora Patrícia, 2018)

Minha infância não foi das melhores, morava em uma comunidade bastante violenta e para brincarmos era necessária a supervisão de nossas mães, pois caso ocorresse algum tipo de confronto, elas nos alertavam. (Trecho do Memorial da professora Deise, 2018)

Venho de uma família pobre, embora nunca tenha me faltado nada de essencial para a época. Estudei na escola pública até a faculdade. (Trecho do Memorial da professora Andréa, 2018)

Como socialmente não há uma distribuição equitativa das opções, em determinados grupos sociais as raízes predominam sobre as opções e, em outros não. Neste contexto, as raízes tornam-se “constelações de determinações que, ao definir o campo das opções, definem também os grupos sociais que lhe têm acesso e os que dele estão excluídos” (SANTOS, 1996, p. 10). Isso quer dizer que, embora as opções não sejam infinitas, elas são mais ou menos diversas dependendo do indivíduo ou grupo social e, assim, o autor alerta para inúmeras opções que são mascaradas de raízes como, por exemplo, o neoliberalismo.

Para eles, as raízes, longe de lhes possibilitar novas opções, são o dispositivo, novo ou velho, de lhes negar. As mesmas raízes que dão opções aos homens, aos brancos e aos capitalistas são as mesmas que as recusam às mulheres, aos negros e aos trabalhadores (SANTOS, 1996, p. 13).

Por isso e pelo fato de a formação ser contínua, quando pedimos um memorial de formação para as cursistas, na maioria das vezes, suas narrativas não apresentam apenas como é ser professora, mas como é professora, mulher, mãe, negra, moradora da baixada, pobre...

Diante disso, propõe-se olhar o passado não mais com o sentimento de ‘foi assim porque tinha que ser’ ou ‘já passou’ e sim como um fato resultante de escolhas humanas e, assim, “recuperar a capacidade de espanto e de construí-la [a história] de modo a poder traduzir-se facilmente em inconformismo e rebeldia” e, com isso, possibilitar “viver com dignidade este momento de perigo e a sobreviver-lhe pelo aprofundamento das energias emancipatórias” (SANTOS, 1996, p. 21-23).

Nesse sentido, ao propor a escrita de memoriais de formação apostamos que ressignificar o passado, seus percursos, pode contribuir para essas professoras sejam tomadas pelo sentimento de inconformismo, enquanto “utopia da vontade” e, quem sabe, reorientem seu presente possibilitando novos futuros, pois

nesse espaço elas têm a possibilidade de entender o que as levou à escolha dessa profissão, muitas vezes desvelando fatos, que estavam lá e elas não viam, a respeito do que pensavam conhecer sobre si mesmas. Entendem o quanto de suas ações cotidianas não são planejadas, mas são sim, as marcas daquilo que lhes tocou no mundo. Seus gestos, modos de se relacionar com os alunos, opções e modo de estar na escola são parte daquilo que viveram (REIS, 2014, p. 31).

Dessa maneira, “longe de ser um relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita” (CERTEAU, 2003, p. 163), o que torna possível (re)articular redes, percebendo nesse processo de autoconhecimento de que forma os diferentes grupos de convívio têm afetado a formação desses docentes. Ao olhar para as suas heranças e suas expectativas, de forma a avaliar o quanto investiu em si no passado e tem investido no presente para a construção de seu futuro, transformam “a vida

socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez” (JOSSO, 2002, p. 58-59). Pois, como alerta Santos, em sua Pedagogia do Conflito, “só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente” (SANTOS, 2009, p.17).

Queiroz (1988, apud SOUZA, 2008, p. 93-94) diferencia o depoimento da história de vida, pois enquanto no depoimento é o investigador que dirige e conduz quais acontecimentos da vida do informante serão tratados, nas histórias de vida esta seleção é determinada pelo autor da narrativa. Nesse sentido, é impossível descrever tais trajetórias, visto que narrar sempre implica escolher, (re)inventar, embeber o que já vivemos a partir do olhar do que somos hoje e não éramos na ocasião e, ainda, embeber tais memórias com o nosso desejo de ser aquilo que talvez ainda não sejamos. Tal processo, muito além do que apenas lembrar, se traduz em um processo de dobra sobre nós mesmos, um percurso de autoconhecimento e autoformação ao mesmo tempo em que descortina novas possibilidades de futuros, redirecionando, por vezes, desejos, relações e conhecimentos.

Para Josso (2002) o que está em jogo neste processo de autoconhecimento não é apenas uma compreensão de como se dá a formação dos sujeitos pelo conjunto de experiências de seus relatos e narrativas, mas sim uma tomada de consciência do seu reconhecimento como sujeito, o que pode ajudá-los a, daí em diante, (re)ver os seus objetivos, seu investimento na profissão, por meio de uma auto-organização.

O processo de olhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser tecido no decorrer da vida. A formação é um processo contínuo “e passa pelo conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente” (JOSSO, 2002, p. 59).

É importante nesse processo de autoconhecimento a compreensão do quanto os grupos de convívio têm importância na nossa formação, seus contextos de formação, como pode ser evidenciado no trecho do memorial da professora Camila, também cursista do Curso de Extensão, que trazemos abaixo:

Após escrever o memorial, quando paro para pensar, vejo que carrego comigo um pouco de cada lugar em que já passei. Tenho plena certeza de que a educadora que eu sou hoje ainda tem muito da menina que disse sim à sua escolha, mesmo quando todo mundo achava melhor dizer não. Sou um pouquinho das Sofias, das Julianas, das Carolinas, dos Felipes e de todos os rostinhos que me amaram e foram amados ao longo de todos esses anos. Saber que ajudei a construir a história de cada um deles e que sou lembrada com carinho por eles e pelas famílias é o que me deixa mais feliz. Não sei o que seria se não fosse professora, só sei que não seria eu (Memorial de Camila, 2017).

Embora o memorial de formação não tenha o compromisso de narrar toda a vida, cronologicamente, alguns memoriais optam por partir da infância e a vivência escolar neste período. Revisitar suas trajetórias de vida desde a infância tem se mostrado um exercício de aproximação com os sujeitos com quem essas professoras dividem seu cotidiano, levando a uma crítica de suas ações, ideias, impressões e conhecimentos e compromisso ético e político com e a respeito desses sujeitos. Tal movimento é narrado pela professora Fabiana em seu memorial, a seguir:

Durante a aula do módulo de Arte e Educação com o professor Mario Orlando, todas essas recordações vieram à tona. Conversar sobre experiência e como ela nos marca e (de)forma, fez emergir dentro de mim os sentimentos da minha infância. E fez fortificar o compromisso que tenho com cada criança que faz parte da minha turma. Por vezes, não sabemos as dores que essas crianças carregam, os seus fardos e acabamos por sobrecarregá-las ainda mais. Ter um olhar mais humano é o meu compromisso como professora.

As recordações que a professora menciona no trecho do seu memorial referem-se à sua infância que, como ela nos conta, foi marcada pela criminalidade e vício do seu pai e como a escola pública, nesse contexto, “deixou de ser só um lugar que eu amava” e “passou a ser um lugar de refúgio”. Essa aproximação do passado, rememorar de onde viemos, pode ser um processo doloroso, porém, pode nos ajudar a olhar as questões de nossos estudantes e, frequentemente, na escrita dos memoriais, vemos o que nos aproxima da realidade e características deles.

Ainda que houvesse carinho e afeto no espaço escolar, nunca me esqueci do dia em que fiquei de castigo ajoelhada no milho. O motivo da punição foi devido a uma preocupação minha em sempre manter a ponta do lápis bem fininha, apesar da professora já ter avisado que não podia me levantar. Ignorei a ordem e então fui punida. Vale contar que isso aconteceu em 1996, sendo que os castigos físicos são proibidos desde a década de 1960. (Trecho do memorial da professora Ingrid, 2017)

Desde a tenra idade já havia em mim o desejo de ser professora. Isso porque essas profissionais sempre tiveram um espaço muito especial na minha vida. Perdi meus pais aos três anos de idade e, desde então, não tive uma base familiar, nunca fiquei com uma família por muito tempo. Quando uma se cansava de mim, eu ia para outra. Até que, enfim, a vida foi generosa comigo e parei em um abrigo. No meio de todas essas instabilidades, algo, ou melhor, alguém, sempre estava lá: minhas professoras. Isso nunca mudou, sempre tinha uma professora preocupada com meu bem-estar e isso me encorajava e me fazia sentir amada. (Trecho do Memorial da Professora Maria de Fatima, 2016)

O processo de rememorar nosso percurso escolar oportuniza que nos interroguemos sobre o que desejamos ser, seja por oposição ao que vivenciamos, seja por aproximação. Tal deslocamento é importante, pois muitas de nós vivenciamos realidades parecidas: negligência familiar, ‘família desestruturada, pobreza, dificuldades de aprendizagens, peraltices, desobediência, dentre tantas outras situações que servem, por vezes, para justificar a negação do direito de aprender de algum deles.

Uma das dimensões da construção da história de vida na abordagem de Josso e que muito interessa ao nosso trabalho está na ideia de autoconhecimento como elaboração de um autorretrato dinâmico que se dá por meio do que ela denomina de “diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito e que a meu ver se relaciona com a identidade do sujeito pós-moderno formada e transformada continuamente” (HALL, 2005, p. 13), um espaço sem fronteiras demarcadas, que permite uma movimentação entre tudo o que somos e que nos constitui, permitindo nessa mobilidade que os sujeitos possam se (re)construir e se (re)direcionar sempre. Dessa forma, esse autorretrato pode ajudar os sujeitos, nesse caso, professoras, a ampliarem a consciência da sua postura como sujeitos e das ideias que, de forma consciente ou não, estruturam essa postura perante o mundo, podendo mudar seus caminhos. Como nos aponta Anzaldúa:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. (ANZALDÚA, 2000, p. 232)

Nos interessa, ainda, pensar os memoriais de formação a partir de duas vertentes: a primeira diz respeito à produção da sua história e da leitura que professoras fazem de si mesmos como parte da experiência de se descobrirem autores e autoformadores (DELORY-MOMBERGER, 2008) e a segunda pela produção de um projeto de presente, que viabilize a tessitura de um futuro possível para si e para as e os estudantes das escolas públicas que passam por suas turmas.

Esses memoriais são construções narrativas e como tal refletem as subjetividades dos sujeitos. Para propormos um projeto de formação coerente é imprescindível o entendimento de que as histórias que contamos são a nossa vida, a invenção narrativa que realizamos cotidianamente. Não há um conjunto de palavras, mas sim a tessitura de uma rede que se compõe das narrativas de si que atravessam as palavras e ao mesmo tempo as constituem, tornando-se dessa forma as histórias possíveis de serem contadas por cada uma no momento em que são convidadas a fazê-lo. Sendo assim, não há como pensar que há fatos e narrativas em separado, “inventamos” a vida. Simonini, em uma postagem de facebook, alerta-nos sobre a realidade de que “mesmo nas ciências biológicas quando inventamos a história das células, quando inventamos a história do DNA, e, de repente, temos que recontar de outras maneiras essa história quando novas descobertas são feitas”, as narrativas operam e “inventam”.

Dessa maneira, os memoriais de formação produzidos configuram-se como “redes de significados produzidos e comunicados” (REIS, 2014, p. 30), que se mostram “gênero textual privilegiado para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias –

escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 49).

Esse processo de escrita dos memoriais de formação oportuniza que as professoras deem sentido ao que lhes acontece, tomando consciência, ao escrever, do que sabiam e não sabiam que sabiam e que, portanto, podem aprender ainda mais. Assim, evidencia a potência que o reconhecimento da autoformação como espaço de autonomia pode trazer à vida de professoras, já que elas têm a possibilidade de se entenderem autoras de seu processo de formação e de seus currículos produzidos cotidianamente em sala de aula. Dessa forma, o conhecimento de si pode proporcionar um eu mais consciente das possibilidades de futuro por meio da observação das escolhas feitas no passado e no presente. Recorremos a Santos (1995) para pesarmos que esta conscientização nos ajuda a pensar as escolhas do passado a partir do presente, possibilitando um futuro pensado de modo mais concreto, pois a ampliação do presente com suas possibilidades reais e expectativas contrai o futuro ao mesmo tempo em que o torna produto de nossas escolhas e ações. Ainda, essas memórias que desvelam saberes produzidos ao longo da vida e da profissão, ao serem divulgadas, podem ser tomadas como contributos para outras docentes.

5.4 Artesanias narrativas bibliográficas

É improvável que tenhamos amigos nos postos da alta literatura. A mulher de cor iniciante é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, apesar de que, neste último, isto esteja gradualmente mudando. A lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe. Nosso discurso também não é ouvido. Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos. Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que freqüentamos, ou não freqüentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. Eu, por exemplo, me tornei conhecedora e especialista em inglês, para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas.

Anzaldúa, 2000, p. 229-230

Começo esta seção com um trecho da carta de Gloria Anzaldúa para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Primeiro porque, como nos contam em seus memoriais, as professoras de Educação Básica também são mulheres do terceiro do mundo que carregam as marcas de sua classe e cor. Segundo porque nos livros e artigos acadêmicos educacionais, nossa alta literatura, também não encontramos amigos-docentes da educação básica.

Apesar disso, professoras costumam ser exímias contadoras de histórias. Não é raro nos envolvermos com uma professora nos contando acontecimentos, anedotas, causos, de sua aula de aula na sala de professoras, nos conselhos de classe, no bar... Sabemos que a escrita favorece o pensamento reflexivo, que pela escrita, como nos elucidava Glória, colocamos ordem no mundo. Este movimento de colocar ordem no mundo, que entendemos como um processo de autoformação é narrado pela professora Jéssica, que nos elucidava que:

Anoto muitas coisas em meu caderno, em pedaços de papel... Não necessariamente com o objetivo de virar um artigo, ser enviado para algum congresso ou ser compartilhado. Primeiramente, escrever para mim mesma. Escrever porque, quando eu escrevo, eu também falo em voz alta. Quando eu falo estou me ouvindo novamente. Quando me ouço eu aprendo comigo mesma (Trecho do Memorial da Professora Jéssica, 2018).

Isso que as professoras fazem oralmente com maestria ou para si mesmas pode ser elaborado para textos escritos e, para além dessa contribuição individual, ao serem publicados e divulgados, configuram-se como uma “ferramenta valiosa na formação de todos”, notadamente na formação docente. Ainda “há um aspecto político de igual ou maior relevância: a publicação dos textos produzidos pelos que fazem a educação deste país – narrando suas experiências, revelando suas ideias, refletindo sobre o que fazem – na verdade é uma conquista de toda a categoria profissional” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 47).

Buscando, além de irritar, sistematizar e divulgar as tantas narrativas da escola que emergiam dos espaços pelos quais o ConPAS circula, vimos organizando e publicando livros que trazem coletâneas de narrativas escritas de professoras da escola básica pública que contam práticas cotidianas e o que aprendem com elas. Intitulamos essas publicações como “Narrativas: histórias na/da escola” e, atualmente, já contamos com três volumes, sendo o último intitulado “Narrativas na/da pandemia”, por conta do contexto de ensino remoto do ano de 2020.

Figura 15 – Narrativas



Embora muitos grupos e pesquisadores, como o ConPAS, venham investindo esforços para que docentes da educação básica tenham seus escritos publicados, comumente a escrita da professora da escola básica está restrita às exigências institucionais, como os diários de classe e relatórios, que circulam apenas dentro da escola e são lidos pela gestão ou se apresenta como ilustrações de pesquisas, textos esses que não são de sua autoria. Ou seja, “na prática, a escrita dos educadores não era de fato valorizada como uma produção legítima, que veicula os saberes produzidos no exercício da profissão e que, por isso, merece ser publicada, divulgada, tomada como subsídio por outros profissionais” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 47).

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato —esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? (ANZALDÚA, 2000, p. 230)

Diante dessas circunstâncias, a produção e publicação desses escritos precisa, em primeiro lugar, realizar um processo de convencimento das professoras a escrever. Tal processo é facilitado pelos encontros com as professoras cursistas do Curso Conversas e pela escrita do memorial que antecede essa outra. Em segundo lugar, as organizadoras dos livros, que também são docentes da educação básica, precisam fazer a leitura desses escritos de maneira ecológica, pois “não podemos deixar que nos rotulem. Devemos priorizar nossa própria escrita e a das mulheres do terceiro mundo” (ANZALDÚA, 2000, p. 231).

Ouvir duas professoras, como eu, falarem que minhas histórias de vida podem ser pensadas como práticas emancipatórias abriu um leque de possibilidades na minha cabeça. Entender que eu posso escrever todas as confusões da minha cabeça e que podem existir espaços para eu partilhar essas escritas. Que para além de confusões escritas e escritas confusas, minhas diferentes linguagem e narrativas podem ajudar a organizar minhas memórias e meus sentidos. Podem não somente me ajudar, mas

como podem ser e fazer minha formação docente e, porque não, de outras docentes também. (Trecho do Memorial da Professora Jéssica)

Cabe destacar que o uso das narrativas como recurso metodológico decorre, em parte, do mal-estar surgido dentre os pesquisadores em falar sobre a escola em vez de falar a partir ou com a escola e, também, pesquisar sobre os professores em vez de com os professores (LIMA; GERALDI, C; GERALDI, W, 2015, p. 18). No entanto, em geral, as narrativas docentes apresentadas são sempre seguidas de explicações dos autores dessas pesquisas. Reitero que a escrita das professoras da educação básica não se traduz na escrita sobre elas, pois, somente a escrita da e não sobre permite que elas registrem “o que os outros apagam” quando falam permite reescrever as histórias mal escritas sobre” elas (ANZALDÚA, 2000, p. 232). Reconhecemos a importância desses trabalhos, mas compreendemos que o compartilhamento de histórias de sala aula por si só também contribuem para a compreensão que professoras sabem e não apenas os que planejam a escola de fora dela, que seus *saberesfazer*s são tão relevantes quanto os saberes acadêmicos, ocasionando a aproximação entre uns e outros e, ainda, colocar em diálogo histórias de alegria, sucesso e realização na conversa, para além dos discursos de fracasso e tristeza que circulam a respeito da escola pública, como nos aponta Garcia, no prólogo do livro:

Toda professora sabe, não é mesmo? Fazer a escola de cada dia é uma tarefa complexa que demanda a mobilização de conhecimentos, experiências, conciliação de princípios e objetivos e nos provoca questionamentos sobre a possibilidade e limites daquilo que acreditamos, queremos e conseguimos realizar.

Nas narrativas docentes podemos sentir o que move os sujeitos e a produção de conhecimentos nos currículos. Podemos sentir pulsar paixões que funcionam como forças que mobilizam as transformações sociais (SANTOS, 1995). (...)

É no encontro entre as paixões e os saberes que a prática cotidiana de ser professor e de produzir currículos tece, que se alimentam os possíveis das escolas. Nesses cotidianos que, como a primavera lembrada por Pablo Milánez, não são só flores e risos. Ser professora a cada dia? Também inclui pranto. Mas o que é feito de vida e não inclui riso e pranto? (GARCIA, 2017, p. 9-10)

Além disso, não podemos olhar o memorial como uma história acabada e aí reside uma de suas possibilidades que nos interessa, a sua incompletude e a sua possibilidade de ser (re)escrito em função das novas experiências e reflexões, revelando processos de (auto)formação contínua e que, portanto, merecem ser divulgados, estudados e pesquisados na medida em que se configuram como pistas para o entendimento de como se dá a formação docente e a produção de currículos no cotidiano como nos conta a professora Regina:

Certo dia, estávamos na roda, eu e as crianças, todas elas com seis anos, vivendo o seu primeiro ano na escola. Uma menina muito expressiva, que eu chamaria espevitada, falava bem baixinho sobre o assunto em questão. Alguém, mais precisamente um menino bem levado, falou de um modo muito impaciente para ela falar mais alto porque ele não estava escutando nada que ela falava. E ela, bem

enfaticamente, disse: – Eu não posso falar mais alto porque a minha mãe disse que quem fala alto é favelado e que eu tenho de falar baixinho.

O menino, inconformado com a resposta, disse: – Ai!! Nada a ver!!!

O restante do grupo se dividia entre as que acompanhavam atentamente o diálogo e as que se ocupavam de outros interesses.

Então, entrei na conversa e disse:

– E o que você acha do que a sua mãe disse? Ela ficou me olhando seriamente como quem pensa: – como assim o que eu acho? A minha mãe disse e está dito!

Então, eu perguntei: – Você mora na favela? E ela respondeu que sim. Perguntei: –

Todo mundo lá fala gritando? Ela e outras crianças se apressaram em dizer que não, que nem todas as pessoas falam gritando. E o menino reforçou o que já tinha dito: –

Não falei que não tinha nada a ver? Tem gente que fala gritando e gente que fala sem gritar. De novo, perguntei: – E fora da favela, como é que as pessoas falam? Eles

pararam um pouquinho para pensar, e logo em seguida responderam que fora da favela é a mesma coisa, alguns falam gritando e outros sem gritar. A conversa se desenvolveu

e quando chegou nesse ponto, as crianças estavam bastante envolvidas com o que ela revelava: as pessoas falam alto e falam baixo dentro e fora da favela. Fomos nos dando

conta de que não há uma maneira de falar na favela e outra fora da favela. Em todos os espaços, há pessoas que falam dessa ou daquela maneira, e isso está relacionado à

intenção e ao sentimento de quem fala. Se a pessoa quer falar com alguém que está longe, como era o caso ali, na roda, é importante que fale alto, porque se ela não fizer

assim, não será ouvida. Se quer falar um segredo, que mais ninguém pode ouvir, tem de falar baixo. Se a professora, ou qualquer outra pessoa, está zangada com alguém e

quer demonstrar o seu sentimento, ela fala alto ou fala de um jeito bravo para que a pessoa perceba. [...] Quando chegamos ao ponto que muito me interessava, em que a

menina trouxe a relação entre falar gritando, como um modo feio de se expressar, e morar na favela, percebi que ela e outras crianças estavam tentando entender a

intenção da mãe e, ao mesmo tempo, se dando conta de que a sua compreensão sobre isso era diferente. A mãe disse que uma menina, “uma mocinha”, como ela, tem de

ter bons modos, não pode ficar gritando por aí. Ela, junto com muitos outros colegas, também moradores de favelas, começaram a falar sobre a relação, presente em toda a

história, entre o modo de falar na favela – gritando – e a compreensão de que a favela é um lugar discriminado socialmente. Pois não é só o modo de falar – como se todos

falassem de um mesmo modo o tempo inteiro – que é considerado feio.

Há o modo de vestir, de comer, de andar, de se pentear, de se comportar, de (não) trabalhar ou (não) estudar, enfim, de ser e de pertencer à sociedade. Interessa-me

pensar no quanto as crianças, tão pequenas, sabem sobre assuntos complexos como esse. É certo que ali elas estavam elaborando, coletivamente, o que havia sido

colocado “na roda”, ou seja, se há ou não um modo de falar próprio de quem mora na favela e se esse modo é o de falar alto. Além disso, o falar alto sendo entendido como

um modo feio de se comportar, relacionando isso à favela como lugar onde vivem pessoas que se comportam assim, sendo a menina que deu início à questão e outras

crianças, moradores de favelas. Colocaram em questão essas ideias da mãe da menina e da sociedade em geral e, com isso, começam a recusar, desde cedo, um lugar social

de menos valor que a eles(as) pode ser atribuído. (MACEDO, 2017, p. 54-55)

No livro organizado pelo grupo as narrativas das experiências-praticadas vivenciadas em salas de aulas são acompanhadas das reflexões das próprias professoras ou, por vezes, são apresentados simplesmente os relatos em si. Esse procedimento visa a reiterar professoras de educação básica como autores e produtores de saberes, fazendo com que outras e outros docentes percebam o caráter epistemológico e criador do seu fazer cotidiano, produtor de conhecimentos.

Esse sentimento de autoria é reforçado quando publicamos esses escritos, sentimento este que pode ser notado no dia que realizamos o lançamento do livro, que se configuram não

como uma mera formalidade, mas como fincar pé em um espaço que até pouco tempo lhes/nos era negado, como pode ser percebido nas duas publicações de Facebook que trago a seguir, onde ambos autores do livro *Narrativas na/da escola* nos contam ser a primeira vez que veem seus escritos publicados.

Figura 156 - Acervo pessoal.



A relevância desse tipo de publicação, além do seu âmbito pessoal e não pouco importante, também repousa na ideia de que, embora tecidos localmente, esses saberes e experiências narrados no livro não se encerram em si, “porque reconstitui[em] os projetos cognitivos locais, salientando a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado” (Santos, 1996). Também podemos compreendê-los como um conhecimento tradutor, pois os saberes desenvolvidos localmente podem ser utilizados em outros contextos, na medida em que, por esse viés, todo conhecimento é local é total.

Sendo assim, divulgar relatos docentes acerca de suas aulas e o que aprendem com elas, contribui para sistematizar saberes oriundos da formação cotidiana e ampliar os repertórios de outras professoras permitindo que por meio das releituras das experiências-praticadas narradas possam (re)organizar suas próprias vivências cotidianas, com base nessas novas aprendizagens.

INDÍCIOS PROVISÓRIOS

(...)

O meu amanhecer vai ser de noite.

Melhor que nomear é aludir. Verso não precisa dar noção.

(...)

Melhor para chegar a nada é descobrir a verdade.

(...)

Não preciso do fim para chegar.

Do lugar onde estou já fui embora.

Trechos de “O livro sobre o nada” - Manoel de Barros

Sabendo que o cotidiano é rebelde, que toda narrativa é polissêmica, que rememorar é muito mais do que lembrar e que não preciso de um fim para chegar, não procuro aqui trazer pontos finais ou conclusões, mas sim compartilhar o que o mergulho nas artesanias narrativas docentes (de encontro, audiovisuais, memoriais e bibliográficas) me permitiu pensar e sentir ao longo desse percurso e que trago enquanto indícios provisórios.

Em primeiro lugar, vimos percebendo que o compartilhamento de produções cotidianas dos currículos escolares produz novos currículos na medida em que ocasionam a sua reconfiguração originando outras produções. Ou seja, compreendemos a reconfiguração dos currículos como invenção, criação e o seu compartilhamento como *espaçotempo* de autoformação, pois os diálogos produzidos no espaço comum pressupõem movimento coletivo de ação–reflexão–ação num processo circular e contínuo.

Em segundo lugar, os saberes próprios da docência são tecidos cotidianamente em rede, ecologicamente, sem hierarquias, evidenciando que o caminho mais coerente para compreendê-los é o mergulho em narrativas docentes, entendidas como um recurso metodológico/procedimental essencial para a compreensão desses processos, por entender que esses materiais narrativos compõem um repertório pedagógico que contribui para a compreensão de que o currículo é produzido cotidianamente e reconfigurado na relação de partilha.

Para além dessas constatações, temos observado que essa riqueza está também presente quando conseguimos compreender que a formação é autoformação, ou seja, é fruto da experiência dos sujeitos que se dá continuamente nesse processo de partilha, entrelaçados com

as experiências e significados que cada um lhes atribui, configurando-se como singulares, mas tendo como pano de fundo o contexto social, portanto é singular-coletiva.

O caminho percorrido com a pesquisa propiciou compreender alguns fios que compõem a tessitura dos saberes da docência das professoras com as quais pudemos nos encontrar ao longo da atuação do Curso de Extensão e Pesquisa, o ConPAS, notadamente as que frequentaram o Curso Conversas. Por hora, tento sistematizá-los a seguir, pois entendo que a partir deles é possível avançarmos na compreensão dos modos pelos quais é tecida uma formação docente plural, democrática e respeitosa dos cotidianos escolares e do que neles se aprende e desaprende.

- As memórias marcantes dos docentes exercem um papel fundante que orienta a tomada de decisão para se tornar professora e, quando se inicia a docência, exerce um papel de exemplaridade na atuação docente, compreendendo exemplos negativos e positivos. Conforme desenvolve a atuação profissional, são incorporadas a essas memórias a memória de si mesma, das tantas aulas ministradas, das reações improvisadas, das experiências onde notaram que “pisaram na bola” e etc. Tais memórias se compõem como um *saber-memória*, em constante mutação que orienta as práticas, valores e decisões;
- as teorias oriundas das mais diversas áreas que dialogam com a educação também se fiam às redes de saberes docentes. No entanto, os fios dessas teorias são selecionados, bricolados e ressignificados por cada docente, exercendo ora o papel de justificativa para suas criações, ora como utopia que norteia a caminhada, ora como algo obsoleto a ser ultrapassado;
- o diálogo entre os sujeitos/contextos e os documentos curriculares oficiais originam os currículos *pensadospraticados* que, ao serem criados, produzem conhecimentos que englobam os mais diversos saberes embebidos em afetos e valores. Esses saberes não se encerram em si e nem são estáveis, pois a cada vez que o sujeito se debruça sobre as memórias do vivido – suas e daqueles/as que o cercam – é capaz de reconfigurar seus conhecimentos, indicando que a formação é contínua;
- esses saberes têm um caráter autobiográfico, na medida em que os sujeitos os tecem a partir dos fios de suas experiências, valores e significados;
- o coletivo é um *espaçotempo* fundamental, pois saberes são tecidos e reconfigurados na troca entre os pares e na troca entre professoras e estudantes;

- as *políticaspráticas* educacionais cotidianas, interferem na constituição dos saberes da docência;
- os diferentes eixos que compõem esses saberes se relacionam de modo ecológico, ou seja, sem hierarquias entre uns e outros;
- esses saberes, memórias, experiências não atendem uma temporalidade linear, visto que cada vez que se estabilizam são revisitados e assumem novos significados e, portanto, originam saberes outros;
- a criação desses saberes, ao longo da formação, é contínua, inviabilizando a possibilidade de afirmação de seu início e de seu fim;
- tais saberes não são passíveis de categorizações que visem a descrevê-los, eles podem ser apenas narrados. Isso não quer dizer que são menos relevantes, ao contrário, ao serem narrados passam a compor a experiência e memória de quem escuta, tecendo conhecimentos;
- as narrativas e o seu compartilhamento funcionam, grosso modo, como o procedimento metodológico proposto por Santos (2010), pois expandem o presente e contraem o futuro, na medida em que mergulham na experiência vivida para procurar soluções (sempre provisórias) para futuros possíveis. Dessa forma remetem à ideia de tradução no esforço de fazer com o que o outro compreenda o significado que aquela experiência teve para quem narra.

Participar de uma roda de conversa, se deixar ver em um filme que narra histórias de vida e práticas curriculares, permite aos envolvidos tecer relações de parceria, de pertença. Narrar com o outro e para o outro pode permitir às professoras visitar o passado, elaborando-o a partir de suas próprias palavras e ao promover essa tessitura de um “novo” passado, também pode ajudá-las a criar um futuro, para além da repetição do presente.

Sabemos que

Fazer a escola de cada dia é uma tarefa complexa que demanda a mobilização de conhecimentos, experiências, a conciliação de princípios e objetivos e nos provoca questionamentos sobre as possibilidades e limites daquilo que acreditamos, queremos e conseguimos realizar. Nos movimentos que cotidianamente tecem as escolas em suas possibilidades estão enredadas a produção dos currículos e os processos de praticarpensar a docência, com os quais, continuamente, nos formamos (GARCIA, 2015, p. 1).

Diante disso, ao ouvir e conhecer professoras talvez tenhamos acesso a respostas, mesmo que provisórias, para muitas perguntas que temos nos feitos nestes tempos em que “as bases – modernas – sobre as quais a instituição (escola) se construiu e se justificou perderam validade” (PINEAU, 2008, p. 85). Por meio do compartilhamento de suas produções, temos a

oportunidade de mostrar que os saberes que atravessam a docência estão para além do que se pensa conhecer sobre eles. Certamente, as professoras sabem muito mais do que pensamos saber que elas sabem e as respostas fortes para os dilemas educacionais que enfrentamos podem ser buscadas “ali, junto àqueles que pensam/fazem a educação” (REIS, 2014, p. 23).

A respeito do antigo dilema da Formação Docente, teoria e prática, 3 + 1, esta formação precisa reconhecer os lugares de produção dos saberes docentes, o cotidiano como criação cotidiana e como resposta para a antiga pergunta: como formar professores?

Garcia, ao se debruçar sobre os relatórios de estágios produzidos no contexto de um curso de Pedagogia, nos dá pistas sobre onde pode estar o hiato. Segundo ela, as experiências vivenciadas pelos licenciados nos estágios obrigatórios eram marcadas “pela valorização da teoria em detrimento da prática”. Eles evidenciavam uma postura muito mais de denúncia da prática do que de aprenderem os saberes necessários para a prática docente e compreender aquela realidade, lançando mão do “discurso teórico” para desqualificar as práticas ali desenvolvidas, corroborando “representações demeritórias” da docência. E, ao vivenciarem o estágio como se este fosse uma “caça persecutória” ao que a escola e o docente não são, pouco aprendiam com aquela experiência. (GARCIA, 2015, p. 6-9).

Esse procedimento acontece em consonância com o discurso de inúmeros textos acadêmicos da área que vão às escolas realizarem pesquisas buscando o que elas não são e deveriam ser. Sugiro, inclusive, que tal postura seja aprendida nos tantos textos lidos ao longo da graduação que seguem este tom. No entanto, a pesquisadora narra que essas estagiárias, nas rodas de conversa propiciadas pelo curso por ela coordenado, onde era promovido o encontro entre os estagiários e as docentes regentes, esses sentidos produzidos a respeito da escola e da docência nos relatórios eram confrontados, ressignificados, produzindo novos conhecimentos.

Sendo assim, vemos em práticas de formação que aproximam os contextos dos cotidianos escolares com os contextos acadêmicos, já presentes em parcerias entre universidades e escolas, uma alternativa viável para tecermos saberes docentes prudentes para uma vida decente e que a publicização das artesanias docentes pode contribuir para esta aproximação.

Outro dilema se deve ao fato de que as escolas e a formação docente são pressionadas a suprirem demandas sociais complexas, que ultrapassam em muito a relação *aprenderensinar*, que seria impossível termos a expectativa de que apenas uma instância social dê conta delas. No entanto, tal expectativa, se apresenta de modo tão efervescente quanto assíduo em todas estas artesanias narrativas, que não podemos ignorá-las.

Desta forma, uma trajetória de formação docente e as políticas públicas destinadas a elas precisam se afetar, se “sujar”, com essas tantas questões que permeiam o fazer docente.

Acreditamos que uma maneira de buscarmos soluções viáveis para problemas tão complexos, ou como diria Boaventura (SANTOS, 1995), respostas fortes para perguntas fortes, está no presente, ou seja, no alargamento da compreensão das possibilidades inscritas em escolas reais, de uma sociedade real, com estudantes e docentes reais, que buscam cotidianamente assegurar um *espaçotempo* de dignidade dentro de uma sociedade desigual e injusta, mas que quando confrontadas por modelos ideais de sujeitos e escolas, por vezes esmorecem.

Dessa forma, lutarmos por políticas oficiais que se afastem das diretrizes das grandes agências multilaterais, que se orientam por monoculturas, que possuem seu papel, mas que não podem servir de bússola para tudo, e se aproximarem mais das diferentes demandas das escolas e seus sujeitos, que são diversos. Tais políticas poderiam se traduzir pelo reconhecimento da escola básica como instância de formação, garantindo a ela e seus sujeitos condições para se instituírem como tal.

Camargo, Hipólito e Lima (1984, apud SOUZA, 2008, p. 95) apontam que as histórias de vida passam a integrar a produção científica na América Latina, no contexto pós-guerra, como modo de fomentar no terceiro mundo uma maior consciência de seus contextos *sociopolíticoeconômicos* e, com isso, propiciar movimentos voltados para fazer surgir uma tessitura decolonial da nova ordem mundial. De modo análogo, penso que uma formação docente que coloque os docentes como atores e autores de uma história individual e coletiva, que não esteja comprometida com generalizações, mas com contextos, oportuniza um projeto de conhecimento a respeito das docências e das escolas que reconheça os saberes tecidos nos lugares tomados como menores, onde caibam saberes, sentimentos e representações, para além dos teóricos, que vibrem na sintonia de um movimento que se configure contra a colonização dos currículos, tão lucrativos e em voga na atualidade.

Dessa maneira, o que foi possível aprender com esta pesquisa é que as narrativas docentes, enquanto artesanias que desvelam suas histórias, saberes e práticas, ao serem documentadas e divulgadas, seja pelos registros audiovisuais, de encontro, memoriais ou bibliográficas, além de oportunizarem a autoformação de quem as vive, podem oferecer subsídios para a formação docente contínua, contemplando a inicial e continuada, em diferentes contextos, inclusive acadêmicos, e para a formulação de políticas públicas educacionais de maneira mais ampla, assim como para as políticas voltadas mais especificamente para a formação de professores. Complementarmente, o encontro/conversas entre professoras oportuniza desaprendizagens que ocasionam rupturas com aquilo que a gente sabe, mas não devia (como diz a minha xará, a escritora Marina Colasanti (1937)), a partir da negociação de sentidos, que são potentes para traçar novas rotas, pois potentes para o processo de

autoformação emancipatória, para a tessitura cotidiana de currículos mais emancipatórios - escolares e de formação de professores.

Como pondera a professora Silvana (2018), em seu memorial, “*infelizmente ou felizmente, as histórias têm fim para que outras comecem*”, ao chegar ao fim desta, me vejo com o mesmo sentimento que professora Fabiana nos narra ao precisar dar um ponto final no memorial entregue ao Curso:

Termino o curso Conversas com o sentimento de que me tornei professora, mais professora do que era. Me constituo no coletivo. Me aproprio da profissão e dos signos. Aprendi a ter outras vozes e outros olhares e termino com perguntas: E agora? O que vem depois?

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: Nilda Guimarães Alves; Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: D, P & A, 2001, v., p. 07-12.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. **Pesquisa nos/ dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DPetAlii, 2008. p. 13-27.

ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO; L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 44-48.

ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B; GARCIA, A. **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 1ªed.São Paulo: Cortez, 2002, v. 2, p. 78-102.

ALVES, N. Redes Educativas ‘dentrofora’ das Escolas, exemplificadas pela Formação de Professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, 2010, Belo Horizonte. **Coleção Didática e Prática de Ensino - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo; ensino de Educação Física; ensino de Geografia; ensino de História; Escola, Família e Comunidade**. Belo Horizonte: autêntica, 2010. p. 49-66.

ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. **Salto para o futuro, Histórias de Vida e Formação de Professores**: boletim n. 01 mar. 2007.

ANZALDÚA, G. Falando em Línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. RJ: Vozes, 2011.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação [online]**, No.19, 2002, pp. 20-28.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base.** Brasília, DF: Inep, 2015.

CAMPOS, M. S. N. de; REIS, G. R. F. da S. Conversas entre professoras: currículos pensados/praticados e justiça cognitiva. **Práxis Educacional:** Vitória da Conquista v. 12, n. 21, jan/abr, 2016. p. 103 – 132. Disponível em:
<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5500/5281>

CAMPOS, M. S. N. Rápido como um gafanhoto. In: FLORES, R. B.; REIS, G. R. F. da S. (org.) **Narrativas: histórias da/na escola.** 1ª ed. – Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro, RJ, 2017. p. 17-19.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, A; et al. Entre práticas e narrativas: trabalho e formação docente em um cotidiano escolar de aceleração. In: OLIVEIRA, I. B.; REIS, G. R F S. (Org.) **Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências,** DP Et Alii; Petrópolis, 2017.

ConPAS CAp - UFRJ. **Vida de Professores!** 2020. 11m35s. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=GLLgA1YAjPI&t=5s>. Último acesso em: 27 abril 2021

COSTA, S. G; SOARES, M. C. S. Formação de professores, narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades. GT Currículo da ANPED. In: **Anais da ANPED Sudeste,** 2014.

COUTINHO, E. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs.). **Projeto História – ética e história oral.** São Paulo: PUC/SP, abr./97, (15): 165-191.

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

DIDI-HUBERMAN, G. **Sobrevivência dos vaga-lumes.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA; J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO; L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p.38-43.

DOURADO, L. F.; TUTTMAN, M. T. Dossiê - Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução 2/2015. **Formação em Movimento,** v.1, n.2, p. 197-217, jul./dez. 2019.

DOURADO, L.F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ESTEBAN, M.T. Avaliação numa perspectiva emancipatória: desafio cotidiano às práticas escolares. In: Garcia; Zaccur (org). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. DP&A, Rio de Janeiro, 2003.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.

FLORES, R. B.; REIS, G. R. F. da S. (org.) **Narrativas: histórias da/na escola**. 1ª ed. – Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro, RJ, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Uma BNCC à procura do magistério**. Disponível em:<https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-domagisterio/>. Acesso em: 20 de setembro de 2018. Publicado em 26/08/2018.

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, A; OLIVEIRA, I. B. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B. de (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis. DP ET Alli. 2010. p. 37- .49.

GARCIA, A; REIS, G. Tatuagens de sentidos: memórias e invenções de si nos processos de formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 91-108, set/dez, 2014.

GARCIA, A. Em busca das escolas na escola: por uma epistemologia das balas sem papel. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 129-147, 2007.

GARCIA, A. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis**.

GARCIA, A.; ALMEIDA, A. de. O Curso de Pedagogia da FFPUERJ: Currículo e políticas de formação. IN: FONTOURA, H. A. da (org). **Pedagogia em movimento: experiências compartilhadas na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: **Intertexto**, 2018. p 13-27.

GARCIA, M.M.A. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.32. n.02.p, 131-155, abril-junho, 2016.

- GARCIA, R. L.; ALVES, N. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 489-512.
- GARCIA; A. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, 2008. p.57-70.
- GERALDI, C. M. G; GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012.
- GERALDI, J. W.; OLIVEIRA, I. B. de. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. de (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alli, 2010.
- GIARD, L. História de cotidiano uma pesquisa. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-34.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HYPOLITO, A. M. et al. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.100-112, jul./dez. 2009.
- JOBIM E SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas, Papirus, 1995. p 93-121.
- JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- LALLI, V. S. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p.145-148, jan. 2000.
- LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- LIMA, M. E. C.; GERALDI, M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p. 17-44, jan./mar. 2015.
- MACEDO, R. C. M. Uma professora e o desejo de cultivar a infância. In: FLORES, R. B.; REIS, G. R. F. da S. (org.) **Narrativas: histórias da/na escola**. 1ª ed. – Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro, RJ, 2017. p. 54-56.
- MAFFESOLI, M. **Quem é Michel Maffesoli: entrevistas com Cristophe Bourseiller**. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2011.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MENEZES, E. T. Verbetes CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em 26 abr 2019.

MILITÃO, A. N.; CRUZ, S. P. S. Dossiê Curso De Pedagogia No Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n.5, p. 17-28, jan./jun. 2021

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p.1106-1133 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, I. B. Epistemologias do Sul e cotidiano escolar: desaprendizagem, desobediência e emancipação social. **Revista Desidades**, número 28, ano 8, out/dez, 2020.

OLIVEIRA, I. B. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. ETD. **Educação Temática Digital**, v.9, p.162 - 184, 2008.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO; L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa nos/ dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DPetAlii, 2008.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. (Org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alli, 2010.p. 13-28.

OLIVEIRA, I.B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, R.P. de & ARAÚJO, G.C. de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./mar. 2005.

PAIS, J. M. Cotidiano e Reflexividade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINAR, W. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B (orgs). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINEAU, G. O gaio saber do amor à vida. In: SOUZA, Elizeu, C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008. p. 17-38.

PRADO, G. V. T; MORAIS, J; ARAÚJO, M. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 24, p. 53-67, jul/dez.2011.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. São Paulo, Graf. FE, 2005. p. 47-62

REIS, G. R. F da S.; VILELA, M. L.; MACIEL, C. M. Entre tradições e invenções. In: REIS, G. R. F da S.; VILELA, M. L.; MACIEL, C. M. **Formação docente, pesquisa e extensão no CAP-UFRJ: entre tradições e invenções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 9-19, 2014.

REIS, G. R. F. S. Conversas entre professores: a prática como ponto de encontro, uma parceria CAP UFRJ e Secretaria de Educação do Município de Queimados. In: VILELA, Mariana Lima [etal]. **Formação Docente, pesquisa e extensão no CAP UFRJ: entre tradições e invenções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 21-38.

REIS, G. R. F. S. Por uma outra Epistemologia de Formação: conversas sobre um projeto de formação de professoras no município de Queimados. 2014. 196 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, G. R. F. S.; CAMPOS, M. S. N. Ser professor: embates da profissão docente. In: Reunião Nacional ANPED, 38ª, 2017, São Luís. **Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2017. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em:http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_188.pdf.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SANTOS, B. S. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. A queda do Angelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções., **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 45, 1996. P. 5-34.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lucia Souza de, MORAES, S. C. **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15-40.

SANTOS, B. S. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, p. 56-71, 1988.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1996.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413-2478

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v.30, n. 2, 2005.

SBP. **Sociedade Brasileira de Pediatria**, c2021. Departamento Científico de Aleitamento Materno. O que o leite materno tem que a fórmula não tem? Disponível em: <<https://www.sbp.com.br/especiais/pediatria-para-familias/nutricao/o-que-o-leite-materno-tem-que-a-formula-nao-tem/#:~:text=N%C3%A3o!,o%20leite%20materno%20como%20modelo>>. [s.d.] >. Acesso em: 20 de out. de 2021.

SKLIAR, C. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; Zaccur, Edwiges; GIAMBIAGI, I. (orgs). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008,

SUSSEKIND, M L; REIS, G.R.F. S. Currículos-como-experiências-vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3. p. 1512- 1529, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>>. Acesso em: 12 maio. 2019.

SÜSSEKIND, M. L.; LONTRA, V.; PELLEGRINI, R. P. PÁTRIA EDUCADORA: uma receita de fé na educação, falta de confiança nos professores e homogeneização dos estudantes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO CIDADANIA E EXCLUSÃO, IV., 2015, Rio de Janeiro. **Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação**. v.1, 2015.

TONUCCI, F. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.