



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Soymara Vieira Emilião

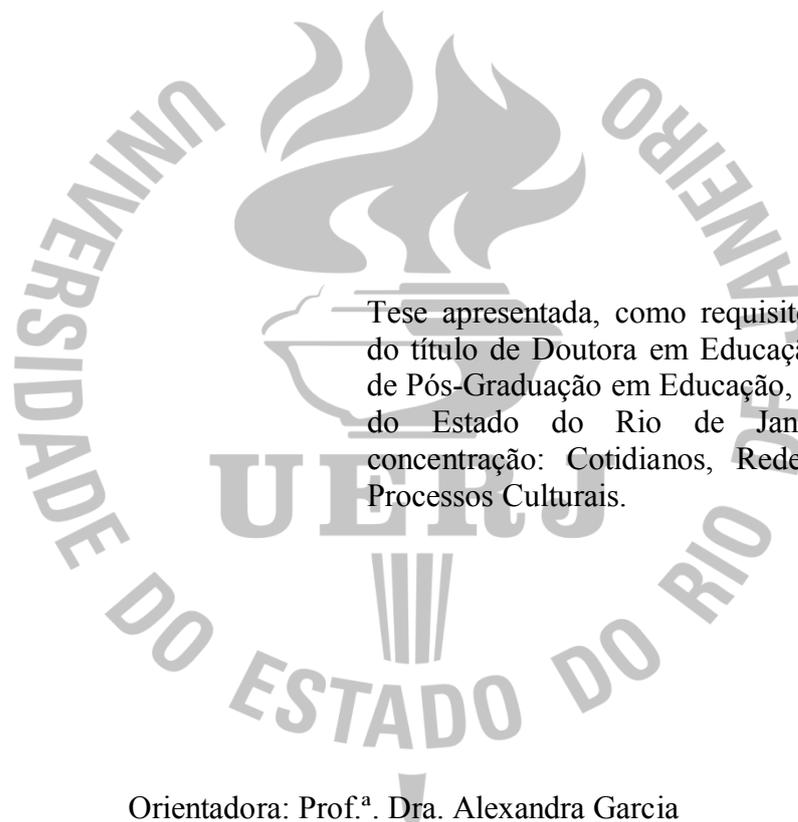
**Vida de professora: currículos como romance em escolas públicas
do estado do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2022

Soymara Vieira Emilião

**Vida de professora: currículos como romance em escolas públicas
do estado do Rio de Janeiro**



Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, 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. Alexandra Garcia

Rio de Janeiro

2022

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

E53 Emilião, Soymara Vieira.
 Vida de professora: currículos como romance em escolas públicas do estado
 do Rio de Janeiro / Renata Oliveira Carvalho. – 2022.
 181 f.

 Orientadora: Alexandra Garcia.
 Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Currículo – Teses. 2. Narrativas – Teses. 3. Formação de professores –
 Teses. I. Garcia Alexandra. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

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

Assinatura

Data

Soymara Vieira Emilião

**Vida de professora: currículos como romance em escolas públicas
do estado do Rio de Janeiro**

Tese apresentado como, requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, 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:

Banca Examinadora

Prof.^a. Dra. Alexandra Garcia (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a. Dra. Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes
Universidade do Minho - UMINHO

Prof.^a. Dra. Graça Reis
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof.^a. Dra. Rita Marisa Ribes Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Universidade Estácio de Sá - UNESA

Prof.^a. Dra. Inês Bragança
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a. Dra. Virginia Louzada
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à “menina que um dia tremeu de fome”, ao “menino-azul”, à “menina que não tinha ninguém”, ao “menino que comia sílabas”, ao “menino que veio do Alemão”, à “menina que vai ser poetisa”, ao “menino que ainda vai fazer sete anos” e tantos outros que habitam as escolas públicas periféricas, seres de potencialidades, saberes e sonhos e que tornaram possível esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

À professora Alexandra Garcia, amiga e orientadora, nesta ordem, por estar comigo nesse trabalho e me orientar de modo horizontal e afetivo.

Aos praticantes das escolas por onde teci e teço ofício e afetos, personagens de múltiplos modos das histórias da Vida de Professora.

Aos colegas do grupo de pesquisa Diálogos escolas-universidade: processos de formação docente e a produção dos currículos nos cotidianos, pelas trocas, reflexões e compartilhamentos que alimentaram minha “*ânim*a” espinosiana.

À Sabrina, em especial pelo compartilhamento de ideias e de afetos.

Às *amigasirmãs* que nunca soltaram a minha mão, Simone Alencastre e Viviane Lontra, tão queridas e fundamentais na minha vida.

Em especial, ao Miguel Lontra, pela inestimável contribuição afetuosa, na linguagem celestial dos bebês, enquanto sua mãe, o amamentando, me ajudava na revisão da tese.

À professora Inês Barbosa de Oliveira, minha gratidão por ontem, hoje e amanhã. Tudo só foi possível porque ela deu a mão a esta velha professora.

A Brownie, pela amizade.

Às professoras Inês Barbosa de Oliveira, Rita Ribes, Maria Alfredo. Inês Bragança, Graça Reis e Virginia Louzada pela gentileza de compor a banca examinadora desta tese de doutorado, mulheres e professoras inspiradoras por quem tenho o maior respeito e admiração.

Aos professores(as)do ProPEd/UERJ pela tessitura de saberes e pela defesa da universidade pública, laica e para todos.

À família, em especial, à mãe e ao filho, meus amores. À minha irmã, de quem nunca soltarei a mão.

RESUMO

EMILIÃO, Soymara Vieira. *Vida de Professora: currículos como romance em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro*. 2022. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta tese investiga e discute possíveis modos de viver e ser professora a partir das produções curriculares contidas em narrativas docentes. Nesse sentido, busca mapear a produção dos saberes e currículos criados pelos praticantes das escolas periféricas onde exerço o ofício de professora; destacar e discutir formas de registros dessas produções que contribuam para sua desinvisibilização e seu re-encantamento (SANTOS, 2019); identificar processos que contribuem para que as narrativas *verbovisuais* favoreçam a circulação dos *saberesfazeressentires*, produzidos pelos praticantes das escolas entre os professores; Discutir a potência inventiva e original desses saberes; visibilizar a intensa e múltipla produção curricular cotidianamente produzida pelos *praticantepensantes* (OLIVEIRA, 2012) desses *espaçostempos* escolares. O campo de pesquisa são os cotidianos de escolas públicas em narrativas inspiradas nessas vivências e publicadas em uma página denominada “Vida de Professora” de uma rede social, o Facebook. Metodologicamente se afilia às pesquisas com os cotidianos e pesquisas narrativas, considerando o espaço tridimensional das temporalidades, das pessoas e das ações (CLANDININ; CONNELLY 2015). Parte de três premissas para pensar as produções de currículos das escolas: que as soluções para os problemas globais são locais e provisórias (SANTOS 2019); que na produção do trabalho docente e de seus *fazeressaberes* (GARCIA, 2015) existem importantes experiências e saberes que não podem ser desperdiçados (SANTOS, 2019); e ainda que as unificações curriculares tendem a promover o empobrecimento da experiência (SANTOS, 2019). Apresenta como consideração que as narrativas das experiências curriculares mobilizam perceber as potências invisibilizadas das escolas públicas e os currículos que produzimos ou podemos produzir.

Palavras-chave: Currículo. Romance. Narrativas. Formação de professores. Estudos dos Cotidianos.

ABSTRACT

EMILIÃO, Soymara Vieira. **Teacher's life: curricula like romance in public schools in the state of Rio de Janeiro**. 2022. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This thesis investigates and discusses possible ways of living and being a teacher from the curricular productions contained in teaching narratives. In this sense, it seeks to understand the processes of invention of the self and the other through self-fictionalizing narratives; to point out the processes that corroborate so that the inventive narratives make the knowledge produced by the subjects of the schools unfeasible; defend the power of this knowledge. The field of research is the daily lives of public schools in narratives inspired by these experiences and published on a page called “Teacher's Life” of a social network, Facebook. Methodologically it is affiliated with research with daily life and narrative research, considering the three-dimensional space of temporalities, people, and actions (CLANDININ; CONNELLY, 2015). It starts from three premises to think about the production of school curricula: that the solutions to global problems are local and provisional (SANTOS, 2019); that in the production of teaching work and from their doing-knowledge (GARCIA, 2015) there are important experiences and knowledge that cannot be wasted (SANTOS, 2019); and, that curricular unifications tend to promote the impoverishment of experience (SANTOS, 2019). narratives of curricular experiences mobilize the perception of the invisible powers of public schools and the curricula we produce or can develop rotate.

Keywords: Curriculum. Romance. Narratives. Teacher training. Everyday Studies.

LISTA DE IMAGENS:

Figura 2:	Vida de Professora Facebook	13
Figura 3	Vida de Professora Facebook	14
Figura 4:	Vida de Professora Facebook	15
Figura 5:	Vida de Professora Facebook	18
Figura 6:	Vida de Professora Facebook	19
Figura 7:	Vida de Professora Facebook	20
Figura 8:	Vida de Professora Facebook	21
Figura 9:	Vida de Professora Facebook	22
Figura 10	Vida de Professora Facebook	23
Figura 11	Vida de Professora Facebook	24
Figura 12:	Vida de Professora Facebook	25
Figura 13:	Vida de Professora Facebook	27
Figura 14:	Vida de Professora Facebook	28
Figura 15:	Vida de Professora Facebook	30
Figura 16:	Vida de Professora Facebook	31
Figura 17:	Vida de Professora Facebook	32
Figura 18	Vida de Professora Facebook	33
Figura 19	Vida de Professora Facebook	34
Figura 20	Vida de Professora Facebook	34
Figura 21: -	Vida de Professora Facebook	35
Figura 22:	Vida de Professora Facebook	35
Figura 23:	Vida de Professora Facebook	37
Figura 24:	Vida de Professora - Facebook	37
Figura 25:	Vida de Professora Facebook	38
Figura 26:	Vida de Professora - Facebook	39
Figura 27:	Vida de Professora Facebook	40
Figura 28:	Vida de Professora - Facebook	40
Figura 29:	Vida de Professora - Facebook	41
Figura 30:	Vida de Professora Facebook	42
Figura 31: -	Vida de Professora Facebook	42
Figura 32:	Vida de Professora Facebook	43
Figura 33:	Vida de Professora Facebook	44
Figura 34:	Vida de Professora Facebook	44
Figura 35:	Vida de Professora Facebook	46
Figura 36:	Vida de Professora Facebook	47
Figura 37:	Vida de Professora - Facebook	48
Figura 38:	Vida de Professora Facebook	49
Figura 39:	Vida de Professora Facebook	52
Figura 40:	Vida de Professora Facebook	52
Figura 41:	Vida de Professora Facebook	54
Figura 42:	Vida de Professora Facebook	55
Figura 43:	Vida de Professora Facebook	56

Figura 44: - Vida de Professora Facebook	57
Figura 45: Vida de Professora Facebook	59
Figura 46: Vida de Professora Facebook	62
Figura 47: Vida de Professora Facebook	62
Figura 48: Vida de Professora Facebook	63
Figura 49: Vida de Professora - Facebook	64
Figura 50: Vida de Professora - Facebook	64
Figura 51: Vida de Professora Facebook	65
Figura 52: Vida de Professora Facebook	67
Figura 53: Vida de Professora - Facebook	68
Figura 54: Vida de Professora Facebook	70
Figura 55: Vida de Professora Facebook	71
Figura 56: Vida de Professora Facebook	72
Figura 57: Vida de Professora Facebook	72
Figura 58: Vida de Professora Facebook	74
Figura 59: Vida de Professora Facebook	74
Figura 60: Vida de Professora Facebook	75
Figura 61: Vida de Professora Facebook	76
Figura 62: Vida de Professora Facebook	77
Figura 63: Vida de Professora Facebook	78
Figura 64: Vida de Professora Facebook	79
Figura 65: Vida de Professora Facebook	80
Figura 66: Vida de Professora Facebook	81
Figura 67: Vida de Professora Facebook	81
Figura 68: Vida de Professora Facebook	83
Figura 69: Vida de Professora Facebook	84
Figura 70: Vida de Professora Facebook	85
Figura 71: Vida de Professora Facebook	85
Figura 72: Vida de Professora Facebook	87
Figura 73: Vida de Professora Facebook	90
Figura 74: Vida de Professora Facebook	91
Figura 75: Vida de Professora Facebook	93
Figura 76: Vida de Professora Facebook	96
Figura 77: Vida de Professora Facebook	98
Figura 78: Vida de Professora Facebook	99
Figura 79: Vida de Professora Facebook	99
Figura 80: Vida de Professora Facebook	100
Figura 81: Vida de Professora Facebook	102
Figura 82: Vida de Professora Facebook	103
Figura 83: Vida de Professora Facebook	104
Figura 84: Vida de Professora Facebook	105
Figura 85: Vida de Professora Facebook	106
Figura 86: Vida de Professora Facebook	107
Figura 87: Vida de Professora Facebook	108

Figura 88:	Vida de Professora Facebook	108
Figura 89:	Vida de Professora- Facebook	111
Figura 90:	Vida de Professora Facebook	112
Figura 91:	Vida de Professora Facebook	113
Figura 92:	Vida de Professora Facebook	114
Figura 93:	Vida de Professora Facebook	114
Figura 94: -	Vida de Professora Facebook	115
Figura 95:	Vida de Professora Facebook	116
Figura 96:	Vida de Professora Facebook	117
Figura 97:	Vida de Professora Facebook	117
Figura 98:	Vida de Professora - Facebook	118
Figura 99:	Vida de Professora - Facebook	119
Figura 100:	Vida de Professora - Facebook	120
Figura 101:	Vida de Professora - Facebook	123
Figura 102:	Vida de Professora - Facebook	123
Figura 103:	Vida de Professora - Facebook	125
Figura 104:	Vida de Professora - Facebook	127
Figura 105:	Vida de Professora Facebook	129
Figura 106:	Vida de Professora Facebook	130
Figura 107:	Vida de Professora Facebook	131
Figura 108:	Vida de Professora - Facebook	132
Figura 109:	Vida de Professora - Facebook	133
Figura 110:	Vida de Professora - Facebook	133
Figura 112:	Vida de Professora - Facebook	134
Figura 111:	Vida de Professora - Facebook	134
Figura 113:	Vida de Professora - Facebook	137
Figura 114:	Vida de Professora - Facebook	138
Figura 115:	Vida de Professora Facebook	140
Figura 116 -	Jornal Extra	142
Figura 117 -	Site G1	143
Figura 118 -	Site Nova Escola	143
Figura 119:	Vida de Professora - Facebook	145
Figura 120: -	Vida de Professora - Facebook	146
Figura 121:	Vida de Professora - Facebook	147
Figura 122	BNCC-	148
Figura 123: -	Vida de Professora - Facebook	150
Figura 124:	Vida de Professora - Facebook	151
Figura 125: -	Vida de Professora - Facebook	152
Figura 126:	Vida de Professora - Facebook	153
Figura 127:	Vida de Professora - Facebook	154
Figura 128:	Vida de Professora - Facebook	155
Figura 129:	Vida de Professora - Facebook	155
Figura 130:	Vida de Professora - Facebook ^v	156
Figura 131:	Vida de Professora - Facebook	156

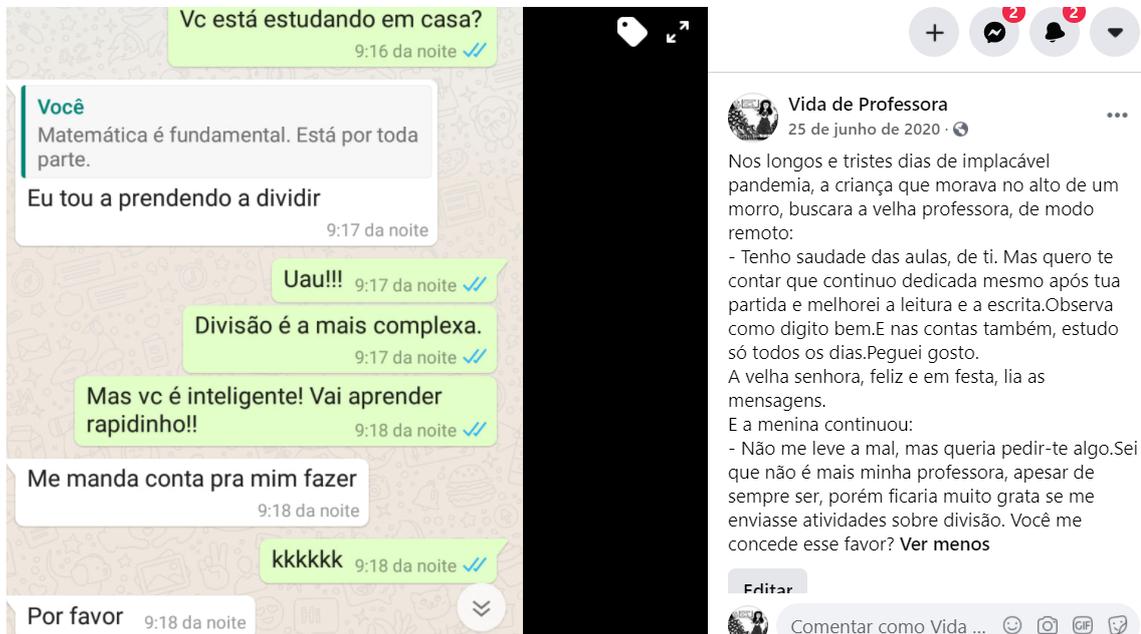
Figura 132:	Vida de Professora - Facebook	157
Figura 133:	Vida de Professora - Facebook	157
Figura 134:	Vida de Professora - Facebook	158
Figura 135:	Vida de Professora - Facebook	159
Figura 136:	Vida de Professora - Facebook	160
Figura 137:	Vida de Professora - Facebook	161
Figura 139:	Vida de Professora - Facebook	162
Figura 140:	Vida de Professora - Facebook	163
Figura 141:	Vida de Professora - Facebook	164
Figura 142:	Vida de Professora Facebook	165
Figura 143:	Vida de Professora - Facebook	167
Figura 144:	Vida de Professora - Facebook	168
Figura 145:	Vida de Professora - Facebook	171
Figura 146:	Vida de Professora - Facebook	172
Figura 147:	Vida de Professora Facebook	173
Figura 148:	Vida de Professora Facebook	174

SUMÁRIO:

	INTRODUÇÃO	12
1	“QUANDO EU SOLTAR A MINHA VOZ” – Memorial de criação da página Vida de Professora	27
1.1	Eis uma pessoa se entregando: fios teóricospolíticoepistemológicos	49
1.2	Palavra por palavra – currículos e cotidianos escolares	65
2	CORAÇÃO NA BOCA – TESSITURAS TEÓRICASMETODOLÓGICAS	76
2.1	Peito aberto, vou sangrando: Narrativas e ficção com Michel de Certeau, Antonio Candido e Raymond Williams	85
2.2	São as lutas dessa nossa vida: o uso da rede social como suporte do corpus da pesquisa	100
2.3.	O que eu estou cantando: o uso de nomes fictícios e imagens nas narrativas verbovisuais	108
2.4–	Quando eu abrir minha garganta” – tessituras metodológicas-empíricas	119
3	“VEJA O BRILHO DOS MEUS OLHOS” – ENTRELAÇANDO OS FIOS DAS NARRATIVAS	140
3.1	As infâncias nas narrativas	151
3.2	A PANDEMIA em narrativas	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O TEU CANTO É A MINHA FORÇA PRA CANTAR	165
	REFERÊNCIAS	175

INTRODUÇÃO

Figura 1: Vida de Professora – Facebook



Fonte: Acervo da autora

A narrativa em epígrafe faz pensar os currículos, o que envolve refletir sobre os contextos de afetos, e abrange a produção dos conhecimentos, bem como as redes de saberes e experiências nas quais os estudantes operam a tessitura de sentido e conhecimentos diante das propostas pedagógicas e curriculares. Marca também o tempo que atravessamos, da maior crise sanitária dos últimos tempos, assumindo uma escrita a partir de onde os pés desta narradora pisaram¹, o chão da escola. Pretende discutir os modos de viver e ser professora, no sentido cultural e de produção cotidiana (GARCIA, 2010), a partir das criações curriculares dos praticantes², contidas em narrativas *verbovisuais*³ publicadas em uma rede social.

Propõe assumir que são heterobiografias, na compreensão de si pela história do outro, quando a história simultânea dos outros e da sociedade vai dando existência ao mundo sem sacrificar o filtro do narrador poético. Narrativas heterobiográficas tecidas no triplo presente (BRAGANÇA, 2012), a partir das experiências nos cotidianos de instituições públicas

¹ Uma compreensão a partir do verso “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” do poema “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”, de Leonardo Boff (1997).

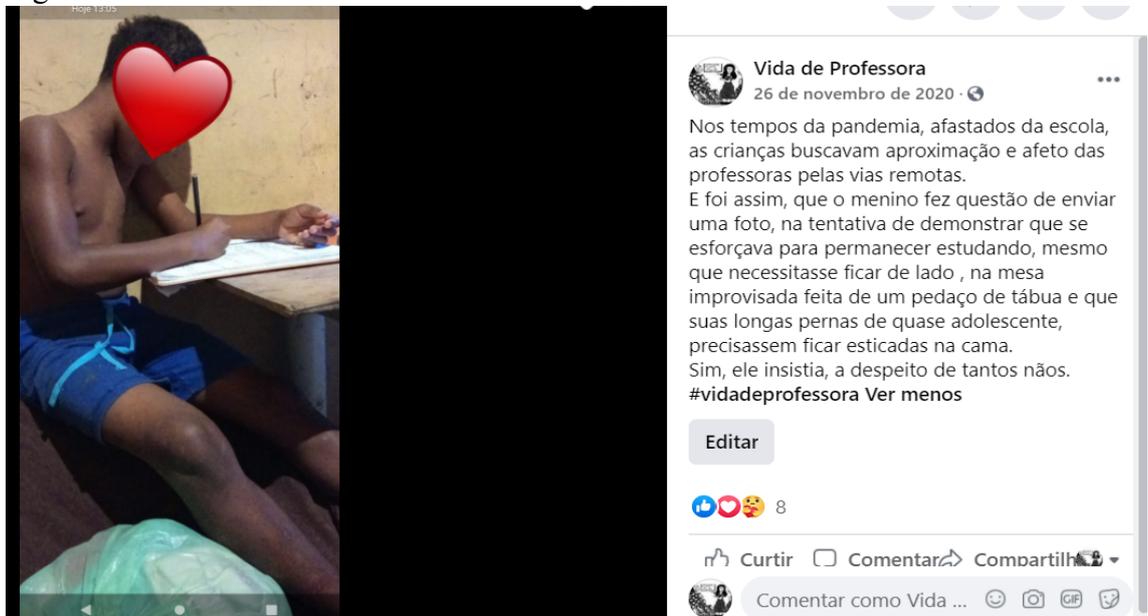
² Em Certeau (2008), praticante ordinário é o que cria, no uso, um espaço de jogo nas maneiras de utilizar aquilo que lhe é imposto e, sem sair do lugar, instaura pluralidade e criatividade.

³ Aprendemos com os estudiosos do cotidiano a juntar palavras na intenção de inventar novos significados: “princípio da juntabilidade”, que concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação (ALVES, 2001).

municipais de ensino fundamental, no estado do Rio de Janeiro, onde exerço o ofício de professora e pedagoga.

Nesse sentido, provocada pela obra do artista uruguaio Joaquín Torres Garcia que, em 1943, pintou o mapa das Américas de ponta-cabeça, me convoco a perceber outras possibilidades de exercer o ofício de professora, de *estarsentirpensar* os *espaçostempos* escolares com o objetivo de captar os currículos criados cotidianamente. Nessa perspectiva, reconheço o caráter ficcional das heterobiografias, no sentido de que as experiências narradas estão atravessadas pelas singularidades que me compõem enquanto sujeito narrador, úmidas do vivido nas escolas periferizadas⁴ nos territórios fluminenses.

Figura 1: Vida de Professora - Facebook



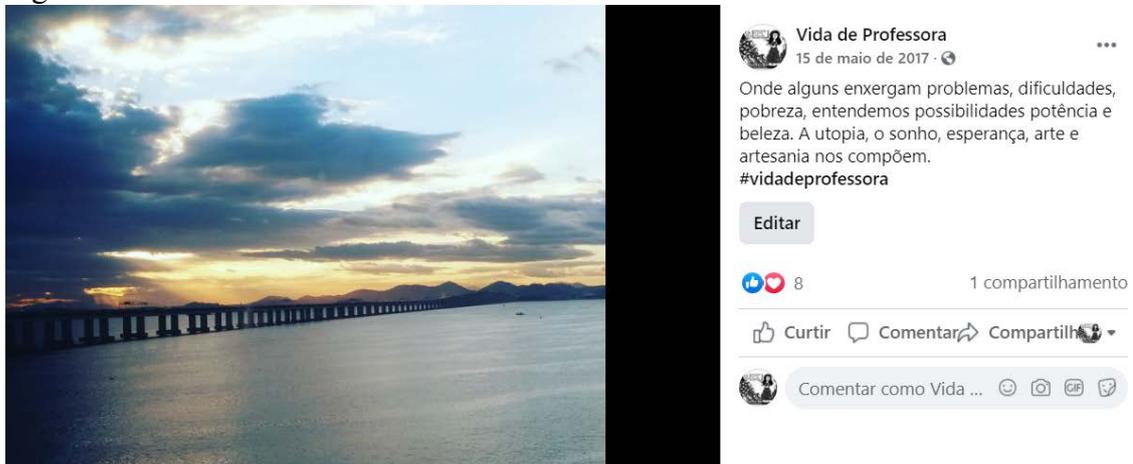
Fonte: acervo da autora

Assim, componho este trabalho com narrativas que flertam com elementos literários, no presente das coisas passadas, no presente das coisas presentes e no presente das coisas futuras, articulando a memória, as problematizações e os sonhos da narradora, em uma dimensão alargada do tempo, não cronológico. A escolha no entrelaçamento entre memória, narração e experiência, parte do entendimento de que o “tempo se torna humano pela narrativa” (BRAGANÇA, 2012, p. 582) ao constituir-se como experiências, devires e problematizações,

⁴ Utilizo “periferizadas” na compreensão de que a definição do centro e periferia são produções sociais imersas em disputas de poder. Deste modo, os espaços periféricos foram produzidos como tal. Optar por esse uso se dá como uma posição política, por entender que nenhum lugar ou pessoa é periférica. Compreendo a denominação como arbitrária tal qual a escolha geográfica de um centro, ligado à posição econômica de privilégio.

encarnando em modo de palavras, ações, tristezas, alegrias e tensões vividas, nesta tese, circunscrita ao ambiente escolar.

Figura 2 Vida de Professora – Facebook



Fonte: acervo da autora –

O título, “currículos como romance”, é inspirado em Certeau (2012. p. 95), no entendimento do autor de que o estilo “romance” combina, ao mesmo tempo, uma estrutura, que aqui estou entendendo como a escola, a sala de aula e/ou o documento curricular aos acontecimentos relacionais que surpreendem esse modelo estrutural.

Desse modo, reintroduz-se o que é dissimulado pelo enunciado objetivo: sua historicidade – aquela que estruturou relações e aquela que as modifica. Fazer com que sua historicidade volte a aparecer é a condução da elucidação analítica e de sua operatividade. (...) desse modo, ele transforma o discurso da análise em ficção ou dito por outras palavras, em um discurso em que fica marcada a particularidade de seu locutor, essencialmente, sua afetividade. (CERTEAU, 2012. p. 104)

Desta forma, a ideia de usar “romance” no título busca dar a ver (LARROSA, 2019) as possibilidades de jogos contraditórios que se desenrolam no mesmo lugar, entre o que emerge e o que se esconde. É neste jogo paradoxal, entre o que se deixa ver e o que permanece escondido, que é a forma considerada por Larrosa (2019, p. 27) mais apropriada em tornar algo presente pela linguagem, e por isso, com o autor, entendo que urge cuidar da escolha das palavras que direcionamos à escola e a seus praticantes.

Por isso, venho entendendo que as narrativas heterobiográficas, publicadas na página Vida de Professora, podem ser nomeadas assim: currículos como romance, narrativas que dão a ver as criações cotidianas das professoras, estudantes e comunidade das escolas. Trazem à superfície os jogos contraditórios tecidos nas escolas, infimíssimas janelas em que podemos

acompanhar a produção de acontecimentos que podem ser nodais, do ponto de vista do desenrolar dos processos de vida, de invenção e aprendizagem daqueles que ali circulam.

As reflexões de Nilda Alves (2001) compõem esse entendimento, da necessária tessitura entre o narrar e o sentir para a compreensão científica dos cotidianos. Com elas – narrativas, imagens e sons – indicamos processos vividos, imaginar o que poderia/pode acontecer nas escolas e projetar outros futuros (ALVES, 2019. p. 21-22). Narrativas que assumem a tensão entre o determinismo científico dos fatos experienciados e a memória da narradora. Entretanto, esta é compreendida não como lembrança, mas sim como uma atividade do espírito, “um trabalho sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (CHAUÍ, 2008, p. 18).

Nesse sentido, ao escrever este trabalho, venho percebendo que, ao mesmo tempo em que escrevo as heterobiografias, me teço como educadora e, nesse processo de composição da tese, como pesquisadora. Ao escrever a partir dos sentidos do experienciado, de escolas invisibilizadas pelas grandes narrativas, ao mesmo tempo as inventava pelas palavras e imagens. Porque as heterobiografias, os afetos, as criações e subversões *não* são expressos só em palavras.

Figura 3: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Para trazer as camadas de sentidos das experiências, componho escrita e imagem, no entendimento de Brait (2013), de que o verbal e o visual casados compõem um único enunciado. Desse modo, denomino-as de narrativas *verbovisuais*, na compreensão de que o ver/ler ocorre simultaneamente, desempenhando papel constitutivo na produção de sentidos e de efeitos de sentido ao leitor.

Com as noções de Kastrup e Gurgel (2019) sobre as escritas de si, assumo as narrativas *verbovisuais* desta forma, no sentido de serem dispositivos inventivos de narração que dão materialidade às ideias soltas, aos pensamentos nômades, às problematizações e aos devires. Com e a partir delas, temos a possibilidade de experimentar afetos de modo plural, seja na compreensão dos acontecimentos, nas maneiras de habitar o mundo, nos acolhimentos de fluxos, de criação e percepção de resistências, num mecanismo de coemergência (KASTRUP, 1999; VARELA, 1994; VARELA et al., 2003), como constituição mútua de si e do mundo.

Deste modo, pergunto: as narrativas *verbovisuais* podem inventar campos de possibilidades, de diferentes compreensões das escolas, currículos e praticantes? Essas heterobiografias desinvisibilizam *saberesfazeressentires* (OLIVEIRA; GARCIA, 2016) e desejos produzidos pelos praticantes das escolas?

A partir dessas questões que me inquietam, defino que meus objetivos neste trabalho são: mapear a produção dos saberes e currículos criados pelos praticantes das escolas periféricas onde exerço o ofício de professora; destacar e discutir formas de registros dessas produções que contribuam para sua desinvisibilização e seu re-encantamento (SANTOS, 2019); identificar processos que contribuem para que as narrativas *verbovisuais* favoreçam a circulação dos *saberesfazeressentires*, produzidos pelos praticantes das escolas entre os professores; Discutir a potência inventiva e original desses saberes; visibilizar a intensa e múltipla produção curricular cotidianamente produzida pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) desses *espaçostempos* escolares.

Trata-se de pesquisa em torno das “*prácticasteorias*”, produzidas com os cotidianos. Estou buscando uma melhor compreensão dos processos inventivos, com ênfase nos curriculares, que são criados pelos praticantes das escolas. Por um lado, buscando destacar os saberes e astúcias (CERTEAU, 1994) desses sujeitos, comumente invisibilizados pelo mito de uma história única sobre o fracasso escolar. De outro, esforçando-me para desinvisibilizar os currículos produzidos pelos professores que são comumente eclipsados pelas visões hegemônicas de currículo e por representações demeritórias da docência e das escolas públicas periféricas. Assim, defino que meu campo de pesquisa são os cotidianos escolares de algumas dessas escolas, onde estou mergulhada como educadora. As narrativas *verbovisuais* que compõem este trabalho são entendidas como *corpus* da pesquisa, a partir das quais busco os objetivos acima elencados.

A escrita e investigação das narrativas é adotada como metodologia para pensar, investigar e refletir com os cotidianos escolares. Trata-se, portanto, de pesquisa produzida

com os cotidianos através da produção e estudo de narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2015), a compreendida, com Goodson (2020), como uma forma de produção, colaboração e conhecimento com as escolas e seus praticantes (CERTEAU, 2008). Permite, assim, ir além dos principais paradigmas de investigação (GOODSON, 2020), pois com as experiências vividas e narradas podemos interrogar teoricamente e criticamente o mundo social

Assumo uma escrita em primeira pessoa. Isto porque adoto uma compreensão que recusa o distanciamento entre o pesquisador e o campo pesquisado, partindo do entendimento de que sou resultado e efeito de processos de criação das redes históricas, sociais e culturais em constante engendramento com a sociedade. Com todos os sentidos abertos e aflorados aos acontecimentos, aos desvios e transformações das ocasiões, sou uma multidão (HARDT e NEGRI, 2001) experimentando diferentes modos de compreender e de estar no mundo. É, portanto, a partir dessa inserção, que elaboro minhas interrogações e questões como pesquisadora.

Aproximo-me do conceito de estrutura de sentimentos, de Raymond Williams (FILMER; OLIVI, 2009), no sentido de que aquilo que se expressa na literatura é o modo como anteriormente a produção de sentidos esteve naquilo que nos tocou. Neste sentido, as experiências narradas na página Vida de Professora se engajam nos processos materiais e sociais que me constituem como sujeito social. Configuradas semanticamente e expressas em formulações linguísticas e imagéticas, recheadas de significados intersubjetivos, estão autorizadas a serem compartilhados pela minha psique.

Por isso é importante destacar que as composições das narrativas *verbovisuais*, para publicação em uma página de uma rede social, se iniciaram quando ainda não tinha a produção desta tese como objetivo. Mesmo antes da entrada no doutoramento e por estar mergulhada há décadas nas experiências escolares, vinha compondo as heterobiografias, no sentido proposto por Kastrup (1999), como ato de invenção que leva ao conhecimento de si. Desde o ano de 2017, venho escrevendo as narrativas e as publicando como um caderno de formação inventiva (KASTRUP; GURGEL, 2019, p. 61) virtual, como *espaçotempo* de invenção de problemas e da experiência de problematização, um modo de buscar entendimento e solução das experiências cotidianas.

Para alguns, aquilo que podia ser entendido como narrativa dos momentos desimportantes, para mim, ao contrário, naqueles resíduos do cotidiano escolar que me causavam múltiplos sentimentos, havia um sentimento de que eles continham possibilidades de desinvisibilização dos inventivos fios curriculares com que são tramados as múltiplas e enriquecedoras experiências que vivemos nas escolas cotidianamente.

Com o avanço nos estudos do doutoramento, em conversas iniciais de orientação, fui percebendo o potencial investigativo do perfil. Como as escritas de si *verbovisuais* permitiam acessar e dar visibilidade a fios não facilmente perceptíveis da densa teia com a qual se tecem os processos educativos e relacionais, produzidos cotidianamente nas escolas. A relação entre a pequena e a grande escala (SANTOS, 2019) dos fatos cotidianos inseridos nas estruturas sociais, possibilitava indícios (GINZBURG, 1989) das dimensões sociopolíticas e históricas das experiências narradas.

Nesse sentido é que este trabalho recorre *teóricometodologicamente* ao campo das pesquisas com os cotidianos, das pesquisas narrativas, e faz uso do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), partindo daquilo que é aparentemente negligenciável para buscar pistas infinitesimais, neste caso, dos currículos inventivos produzidos pelos *praticantespensantes* das escolas públicas periferizadas. Para Ginzburg, os pormenores permitem captar uma realidade mais profunda e complexa, de outra forma inatingível, não experimentável diretamente.

Figura 4: Vida de Professora - Facebook

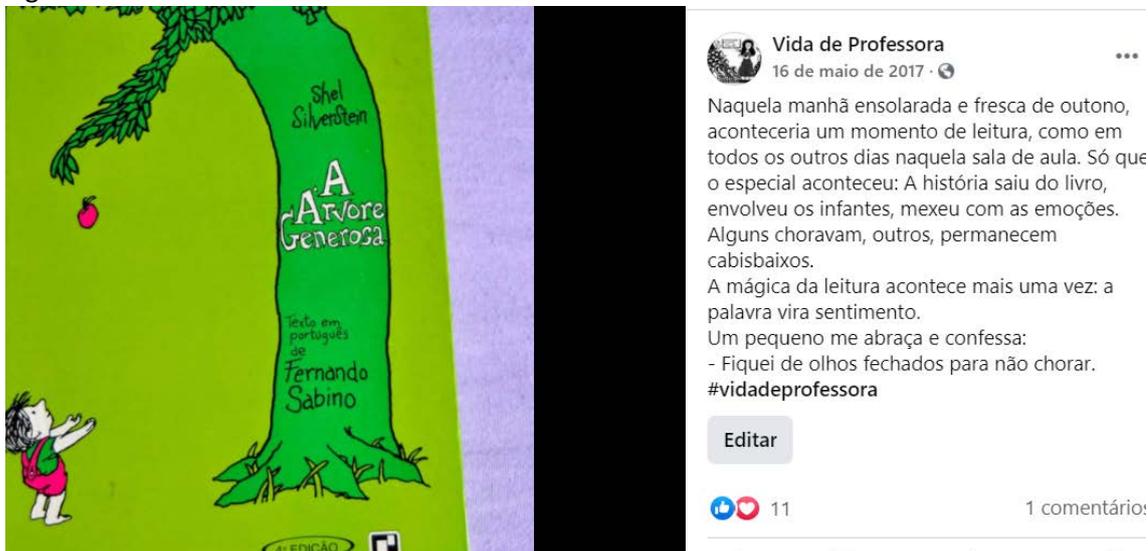


Fonte: acervo da autora -

O que venho propor com a investigação com as narrativas *verbovisuais* são modos de compreender as escolas, salas de aula, currículos, os praticantes (CERTEAU, 2008) como singularidades (HARDT e NEGRI, 2005) compostas por processos coletivos, ou seja, em redes educativas em constante engendramentos de si e com o mundo. As escritas estão, a meu ver, impregnadas dessas redes em forma de resíduos invisibilizados, porém aqui entendidos como cheios de vida e invenção.

São narrativas tecidas com aquilo que alguns consideram os detritos e refugos desses cotidianos, escritas por alguém que habita diariamente as salas de aulas, os corredores das escolas, que caminha pelas ruas esburacadas e enlameadas que dão acesso a esses locais. Assim, as palavras e imagens estão encharcadas dessas experiências desimportantes. Compõem parte fundamental dos cotidianos que vivi e vivo em algumas escolas periféricas do território fluminense. São as “bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas e odores estagnados” (GINZBURG, 2014, p. 151) apagadas e negligenciadas pelos documentos oficiais e pesquisas hegemônicas.

Figura 5: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora ⁵

Dois destaques se fazem necessários: o primeiro é que, ao me inscrever na linha de pesquisa com os cotidianos escolares, passo a usar a rica produção *teóricaepistemometodológica* produzida pelo campo como minha língua materna, pelo modo como se encontra amalgamada em mim, expressando-as em itálico. O segundo é que, ao usar o próprio caderno da escrita inventiva virtual, inspirada em Kastrup e Gurgel (2019) como *corpus* da investigação, encaro o desafio de desviar-me e evitar uma indesejável e repugnante postura egóica, partindo da compreensão de que sou apenas um fio em uma extensa rede de *conhecimentosignificações*⁶. Assim, sou um eu com desejo de coletividade naquilo que expressa, entendendo que todo processo de escrita é resultante de uma intensa artesanaria social,

⁵ Capa do livro “Árvore Generosa”, de Shell Silverstein - 1964

⁶ Com Andrade; Caldas; Alves (2019), venho entendendo que *conhecimentosignificações* precisam ser gravados juntos a partir da compreensão de que todo processo de criação de conhecimento exige a criação de significações para explicitar esse conhecimento.

histórica e cultural na qual estamos imersos. As escritas de si *verbovisuais* publicadas na Vida de Professora caminham no sentido inverso da ideia burguesa do “eu”, ou seja, de um eu individual. O sentido assumindo que é um eu todo brotado de pessoinhas (GALEANO, 1995).

O entendimento de Certeau (2012), a partir de Freud, fortalece meu entendimento de que individualismo é um embuste criado pela sociedade liberal, já que somos adultos sócio-históricos e refêns das crianças que fomos. Assim, portamos saberes que se subordinam aos mecanismos pulsionais. Desta forma, há uma liberdade limitada pelo inconsciente, definido por “acontecimentos originários” (CERTEAU, 2012, p. 101). Por isso, compreendo que as composições *verbovisuais* podem ser minhas, do outro ou ainda podem não ser de ninguém. Serão de quem se coautorizar em querê-las, para enunciar suas experiências.

Neste sentido, com Oliveira e Geraldí (2010), venho entendendo que o trabalho com narrativas contribui para a preservação da amplitude e complexidade da vida, inserindo múltiplas possibilidades de “contar” o mundo (ALVES, 2008).

Figura 6: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

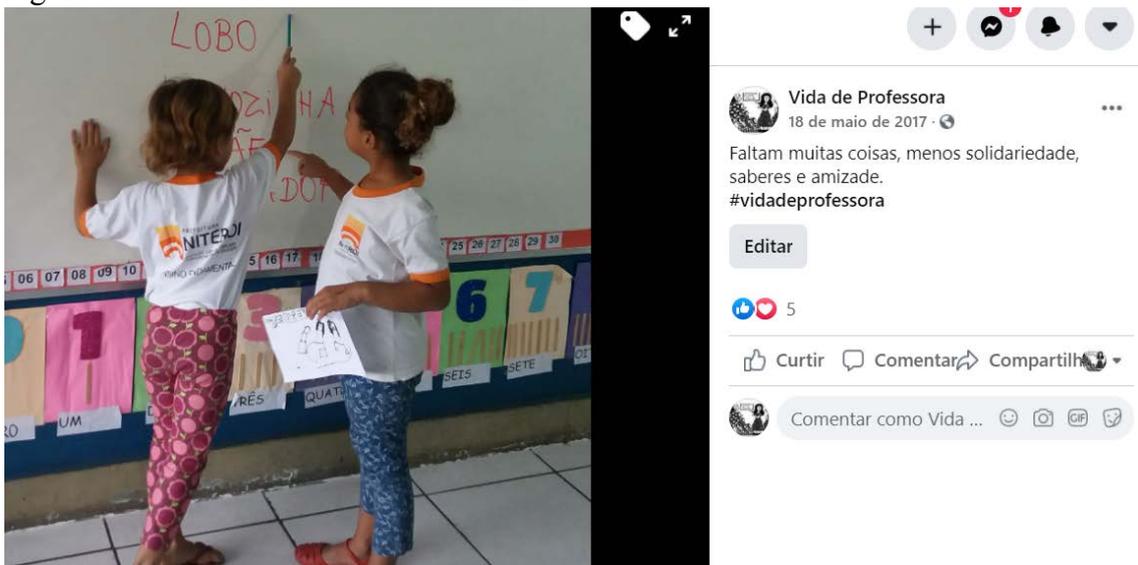
Desse modo, venho compreendendo que as escritas de si *verbovisuais* possibilitam acessar as invenções curriculares produzidas pelos praticantes das escolas ao usar o alargamento do tempo, das experiências, e não marcar sujeitos sem deixar de anunciá-los. Narrativas de todo mundo e de ninguém, ocorridas no hoje, no ontem e no amanhã, no tempo da alegria (SPINOZA, 2010), da invenção, astúcia, indignação, surpresa, sofrimento, sentidos e afetos que tramam de modo múltiplo e singular as vidas em circulação nos cotidianos escolares.

Com auxílio de Reis e Garcia (2014), entendo as escritas de si como capazes de criar um campo de possíveis, instituindo saberes, alternativas e sentidos ao instituído. A “história real” é uma invenção e uma interpretação simultânea na mistura do desejo de uma realidade e da possibilidade dessa produção através de “um discurso que represente a verdade sobre essa realidade” (p. 101).

Cada personagem de uma história realimentada está mergulhada em desejos de fazer e dizer sua verdade sobre a história e está olhando-a e contando-a a partir dos valores e crenças com os quais quer e pode conviver. (REIS; GARCIA 2014, p. 101)

Assim, parto do entendimento de que nos “micromundos” das escolas circulam muitos saberes, produzidos de forma abundante pelos praticantes, predominantemente expressados na oralidade, e por isso, fugazes. Para que essa fugacidade criativa, original e inventiva não nos escape e assim essas experiências não sejam desperdiçadas, é preciso atenção de todos os sentidos, para captá-las.

Figura 7: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

No aspecto *epistemológicoteóricometodológico*, trata de uma investigação literaturizada (ALVES, 2008), em que se busca narrar a vida socialmente e politicamente situada. Assim, para além de ser um lugar de reprodução, o cotidiano é entendido como *espaçotempo* de criação e complexidade onde se enredam currículos e conhecimentos, entre outras coisas. Desse modo, as narrativas *verbovisuais* são um dos modos de conhecer, ver, ler, ouvir e sentir as experiências cotidianas, assumindo a complexidade do meio social, compreendendo que precisamos pensar e tentar expressá-las nas diferentes formas de contar o mundo (ALVES, 2008). Nessa direção, resalto que, além dos autores do campo, os autores

José Machado Pais (2013), Boaventura de Sousa Santos (2019) e Michel de Certeau (2008,2013) são as fontes nos quais busco sustentação para esta pesquisa.

Figura 8: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Neste sentido, parto de três premissas para pensar as produções de currículos pelos praticantes das escolas, frente às questões mais amplas que se colocam na luta pela educação pública e pela justiça social: que as soluções para os problemas globais são locais e provisórias (SANTOS, 2019); que na produção do trabalho docente e de seus *fazeressaberes* existem importantes experiências e saberes que não podem ser desperdiçados e, ainda, que as unificações curriculares tendem a promover o empobrecimento da experiência (SANTOS, 2019) com a pretensão de serem uma “história única”.

A pesquisa ainda compreende que as áreas periféricas do estado do Rio de Janeiro e as escolas ali localizadas estão prenhes de *saberesfazeressentires* de relações pautadas pela solidariedade, sensibilidade, aprendizados em rede, indícios esses que pululam nas narrativas *verbovisuais*, desinvisibilizando os muitos modos de estar, perceber e de compreender as escolas e seus praticantes, para além dos discursos homogeneizantes e demeritórios.

As experiências que me provocaram a escrever foram vividas em múltiplos *espaçostempos*: seja no ensino remoto, no confinamento no ambiente domiciliar, por conta da pandemia; e ainda, de modo presencial, nos intervalos dos cafés e/ou almoços nos refeitórios das escolas, nos trajetos para as residências, nas caronas solidárias, nos encontros formativos, nas salas de professores, nos corredores entre um turno e outro, nas conversas com os colegas

docentes; e ainda nas salas de aula com as infâncias, vivendo as sensações de risos, alegrias, tristeza ou consternação, no compartilhamento de casos, experiências, acontecimentos produzidos nas relações escolares. Venho compreendendo como instantes que são prenes de sensações e sentimentos com a potencialidade de encandecer o meu corpo e que, acredito, possam aquecer outros corpos de quem se coloque em conexão ao lê-las.

Figura 9 Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

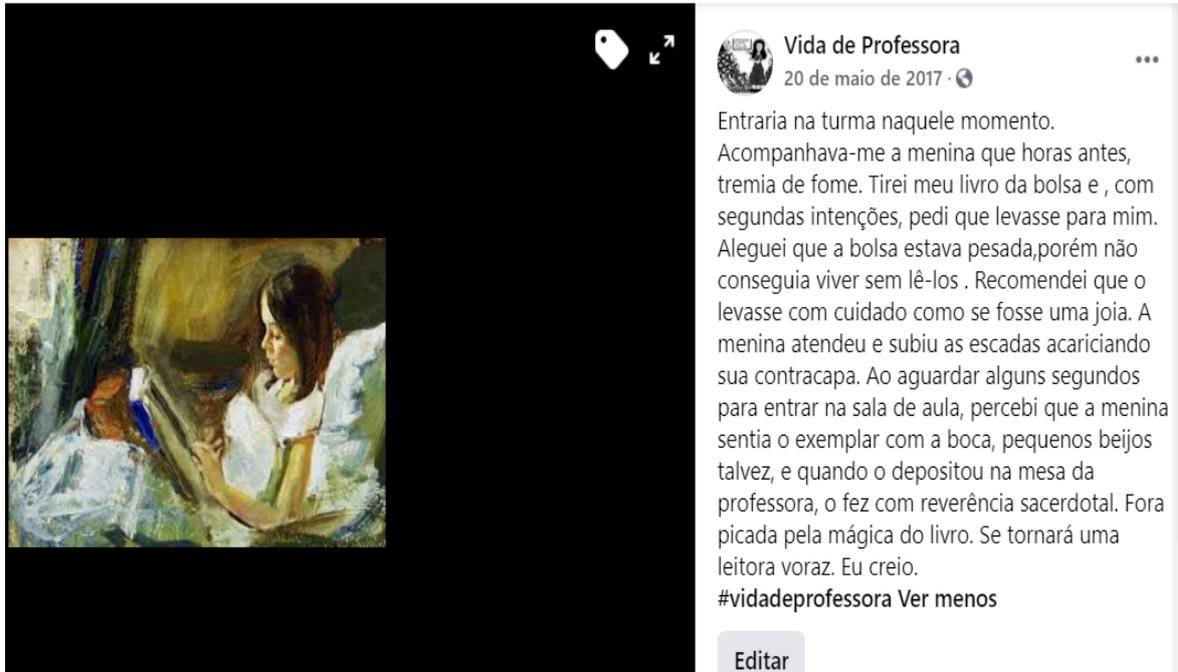
Venho entendendo que nós, professoras, carregamos farnéis de histórias com facetas invisibilizadas das escolas e seus praticantes. São acontecimentos interessantes, tristes, impactantes, deslocadores, engraçados, provocadores. É possível, quando alguém pergunta “como é ser professora?”, dizer: “Senta aí, vou te contar uma história”. E se o interlocutor permanecesse com dúvidas, pediria que ouvisse outra e mais outra, tal qual Certeau (2008, p. 155) esclarece ao referir-se ao tratamento que Marcel Detienne dá aos mitos gregos, sem suposições ou explicações, entendendo que são os gestos que significam.

Ainda, poderíamos pensar que somos um tipo de Sherazade, a personagem do compilado de histórias da literatura árabe “As mil e uma noites”, originário do Médio Oriente e do Sul da Ásia, uma rainha persa, que com sua inteligência, encantou o rei Xariar ao contar histórias por mil e uma noites, salvando-se do destino da morte. Contando as histórias, estaríamos nós, professoras, também nos salvando da morte? Neste caso, uma morte metafórica, no sentido da preservação da saúde e da sanidade mental, diante dos inúmeros desafios e pressões psicológicas que vivemos cotidianamente. Também a morte política no sentido do enfrentamento dos ataques à docência como profissão através da precarização das suas funções de exercício da insuficiência da valorização profissional e salarial, das representações demeritórias que emergem do não reconhecimento das minúcias da especificidade da profissionalidade docente (NÓVOA, 2017)

Entretanto, a partir das conversas com as professoras, percebo que uma dificuldade entre docentes é encontrar, para além dos próprios pares profissionais, alguém que queira

ouvir nossas histórias, do mesmo modo que Xariar ouviu apaixonadamente as narrativas de sua rainha.

Figura 10 Vida de Professora – Facebook ⁷



Fonte: acervo da autora

A respeito da solidão, sempre ouvi e senti entre os pares que ela é uma das principais reclamações entre nós. Pensando nisso, abusando das metáforas, poderíamos criar uma versão ao original do poema de Manoel de Barros, nos nomeando como professoras carregadoras de histórias? Porém, diferentemente de “O menino que carregava água na peneira” (BARROS, 1999), as histórias das professoras não são carregadas em peneiras. Ganham concretude, ficando em nossos corpos, nos encharcando, inundando e, por vezes, nos afogando. Poderíamos supor que o adoecimento dos professores, muitos afastados a partir de laudos psiquiátricos, estaria relacionado ao “afogamento por histórias”?

⁷ Menina Lendo, s/d - Vladimir Ezhakov (Rússia, 1975) - óleo sobre tela, 30 x 48 cm - Vladimir Ezhakov,

Figura 11: - Vida de Professora - Facebook⁸



Fonte: acervo da autora

Como fio condutor nesse trabalho e partir dos entendimentos de Alves (2019), na compreensão ética, estética e política da literaturização da ciência, nomeei os capítulos e seções que compõem este trabalho com alguns versos da letra da música Sangrando⁹, do poeta e compositor brasileiro Gonzaguinha, composta no período da forte repressão política vivida no país, causada pela ditadura militar no Brasil, após o golpe de 1964. Desta forma, pretendo que os capítulos enredem a beleza estética dos versos do poeta à memória dos anos de chumbo que vivemos e que voltam a nos assombrar.

Para além dessa decisão *teóricometodológica*, política e estética, a escolha da letra da música deu-se também por afeto. Explico: em uma troca de mensagens com uma amiga professora, leitora assídua da página Vida de Professora, quando este trabalho ainda não existia em sua forma final, ela afirmou que algumas narrativas a levavam às lágrimas e que sentia que eu também “sangrava” ao escrevê-las. Contou-me que, ao ouvir a música de Gonzaguinha, era remetida à página, à entrega pessoal que percebia na escrita, palavra por palavra. Senti naquele momento que ela havia captado nos versos da letra da música os modos intensos como me sentia e ainda sinto ao compor as escritas *verbovisuais*: uma professora sangrando e que, por isso, narra de peito aberto.

Deste modo, com tantos fios soltos e para melhor organizar o trabalho, optei por dividi-lo em 4 capítulos. Neste sentido, no *primeiro capítulo*, nomeado “QUANDO EU

⁸ O Sibyl Cumaean um Putto – Guercino – 1651 – Óleo sobre tela

⁹ A música “Sangrando” foi composta por Luiz Gonzaga Nascimento Filho, o Gonzaguinha (1945-1991). Foi incluída no disco “Gonzaguinha – De Volta ao Começo”, de 1980.

SOLTAR A MINHA VOZ” – Memorial de criação da página Vida de Professora, trago um memorial da criação da página “Vida de Professora”. Em seguida, busco circunscrever *teóricoepistemologicamente* esta pesquisa, a partir do pensamento pós-moderno, com as Epistemologias do Sul (2019) de Boaventura de Sousa Santos, na discussão do sujeito, da recuperação da artesanaria das práticas e da não-padronização das compreensões do mundo. Finalizarei o capítulo dialogando com noções e teorias curriculares, em conversa com Tomaz Tadeu da Silva (2004), William Pinar (2008), Nilda Alves (2008), Alexandra Garcia (2010), Inês Barbosa de Oliveira (2012), Ivor F. Goodson (2019).

No capítulo intitulado **“CORAÇÃO NA BOCA – Tessituras teóricasmétodológicas**, busco traçar as escolhas *teóricasmétodológicas*, em diálogo com o capítulo anterior, epistemológico, que me exige escolhas não modernas para esta pesquisa. Assim, parto das pesquisas com os cotidianos escolares para discutir a compreensão de currículos produzidos como romance, ou seja, a literaturização da narrativa e da própria compreensão de currículo. Ainda, a presença dos currículos literaturizados nas narrativas, os currículos em sua complexidade cotidiana e em seu potencial emancipatório, com auxílio das noções de Carlo Ginzburg (2012), Michel de Certeau, (2008, 2012), José Machado Pais (2003) e Nilda Alves (2000, 2001, 2019).

Em seguida, o capítulo três, denominado **“VEJA O BRILHO DOS MEUS OLHOS”, – Entrelaçando os fios das narrativas**, entretreço as noções de Bragança (2019), Clandinin e Connelly (2015); e Ferrarotti (2014) Raymond Williams (2009) e a partir desses enredamentos, que me permitem operacionalizar um mergulho nas narrativas para perceber os currículos que estão nelas.

Finalizando esta tessitura, que nomeio de **“O TEU CANTO É A MINHA FORÇA PRA CANTAR**, pretendo apresentar os resultados do trabalho, sabendo que serão sempre provisórios, como o nosso próprio jeito de viver e amar. Um capítulo encharcado do chão das salas de aula, das escolas, por onde caminhei e permaneço caminhando, na defesa da educação pública, laica, de qualidade para todos, no exercício cotidiano da horizontalidade, coletividade e na defesa da democracia.

1 “QUANDO EU SOLTAR A MINHA VOZ” – MEMORIAL DE CRIAÇÃO DA PÁGINA VIDA DE PROFESSORA.

Figura 12: - Vida de Professora – Facebook



Fonte: acervo da autora

O menino da epígrafe, em sua lucidez, me faz pensar a respeito da atual encruzilhada da sociedade brasileira, a cara ou a coroa, as dicotomias empobrecedoras diante da riqueza da vida. E é o infante que, na sua inocência, em sua indagação, me aponta as inúmeras possibilidades contidas no multiverso.

Aqui, no multiverso da escrita, elegi iniciar narrando, no estilo de memorial, como e em que contexto surgiram as escritas neste caderno de formação inventiva virtual, que nomeio de Vida de Professora. Para Passeggi (2008), o memorial é a arte profissional de tecer uma figura pública de si. Assim, neste capítulo, buscarei me entretecer à página, num amálgama de sentidos para o leitor.

Desta forma, venho compreendendo que é fundamental trazer à superfície do texto escrito as forças artesanais da profissão docente e a inteligência criativa das crianças das escolas públicas, com destaque para as periféricas, as ações táticas e as artesanias curriculares de seus sujeitos, os menos protegidos pelo Estado e a quem se destinam todas as forças da tutela curricular estatal. Praticantes que se desviam nas frestas da barreira da monoculturalidade e inserem múltiplas experiências, criatividade, invenções, desejos, romance e poesia, cotidianamente.

Por isso, acreditando no caráter político e insurgente do espaço escolar, defendo com Oliveira (2012) que as salas de aula são *espaçostempos* de criações e artesanias, de práticas autônomas, originais, criativas, autênticas e autorais, de entrelaçamento de conhecimentos em

rede, ricos de utopias e sonhos, reinvenções e ações, realizadas cotidianamente entre os praticantes das potentes redes de *saberesfazeressentires*, produzindo invenções curriculares, impossíveis de serem controladas ou mensuradas. Diante disso, eu, que vivo diariamente no *chão das salas de aula* com crianças do ensino fundamental, que venho experienciando situações incrivelmente marcantes e potentes de aprendizagem, passei a registrar os momentos cotidianos que despertavam minha atenção.

Figura 13: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Mas antes de ser um ato político, foi uma atitude para sobreviver. As histórias que vivia com os alunos, as que as colegas me contavam, o que via pelas escolas, iam me tomando também nos momentos de folga. Num momento de intenso trabalho, em 2009, quando era regente em duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, em redes de ensino diferentes, em municípios distantes, meu corpo disparou uma doença autoimune, a Artrite Reumatoide – AR. Para os médicos que iniciaram o tratamento, o estresse foi determinante para o aparecimento da doença.

Os estudos do doutoramento também me ajudaram a compreender o que ocorreu, a partir do sistema autopoietico (MATURANA; VARELA, 1980 apud. KASTRUP, 2007). Entendidos como seres com unidades de múltiplas interdependências, numa rede processual, em constante processo de produção de si, constituímos-nos e apresentamos-nos, somos fontes mútuas de perturbação e vamos nos acoplando às estruturas. Os efeitos desses agenciamentos com o meio e ao meio são sempre globais interferindo em todo o organismo.

O organismo não aguentou e adoeceu. Com muitas dores em diversas articulações, fui orientada a iniciar o uso de fortes medicações imunossupressoras, a fazer terapia psicológica e a mudar a alimentação, evitando produtos com comprovado potencial inflamatório. Também me aconselharam a diminuir o ritmo de trabalho, como se tivesse sido uma escolha pessoal ter a vida engolida pela docência, a ponto de perder a saúde, e não empurrada pelos baixos salários pagos aos professores das redes públicas, fazendo com que a dupla rotina se impusesse como uma questão incontornável para a sobrevivência financeira.

Compreendo que é importante destacar, para que não pareça que estou sendo incoerente, eu que ressalto a minha afeição pelo exercício docente, o enorme fosso existente entre a paixão pelo ofício e a rotina desumana a que alguns docentes da escola básica, de muitas redes públicas, são submetidos em busca de remuneração digna. O que desejo reafirmar é que, no meu entendimento, nenhum trabalhador, em qualquer exercício profissional, deveria ser obrigado a enfrentar duplas ou triplas jornadas de trabalho, como as que vivo, assim como milhares de outros professores, em troca de um salário que nos permita viver dignamente. Trata-se, a meu ver, de uma desumanidade. Assim, alguns conselhos foram seguidos. Outros foram impossíveis de obedecer,

Para me “esvaziar” daquilo que me deixava impactada, encantada, triste e/ou estressada, já que as escolas públicas periféricas são habitadas por experiências que nos atravessam e nos deslocam, em parte pela precariedade social e econômica a que são submetidas as famílias das crianças, passei a contar as muitas histórias que surgiam dos cotidianos para os que me rodeavam, principalmente aos familiares, numa tentativa de, através da oralidade, redimensionar o vivido e distensionar a dor e a delícia causada pelas experiências. Virei uma “contadora inconveniente de casos”, percebi. Penso que, até como proteção, as pessoas não queriam saber sobre a fome, a violência, a carência, a tristeza e o desalento dos meus meninos que, apesar disso, eram brilhantes. As histórias só encontravam ressonância entre as colegas de ofício, que também carregavam seus arsenais de histórias, tão densas e diversas como as minhas, e nessas conversas, muitas vezes em encontros de formação continuada, partilhávamos nossos encantamentos, alegrias e dores.

Mas os tempos de encontros com os pares eram muito inferiores à produção de casos nas salas de aula. Então, resolvi escrevê-los em uma rede social, o Facebook, na minha página pessoal, usando o smartphone e o tempo nas conduções, nos deslocamentos entre a casa e os trabalhos, tentando essa saída, um modo de contornar a dificuldade em fazer esses registros em papel, diante do sacolejo do transporte público. O meu objetivo inicial era registrar as

histórias para um interlocutor imaginário, depositando em um lugar virtual, fora de mim, aquilo que vinha me atravessando (LARROSA, 2015).

Figura 14: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

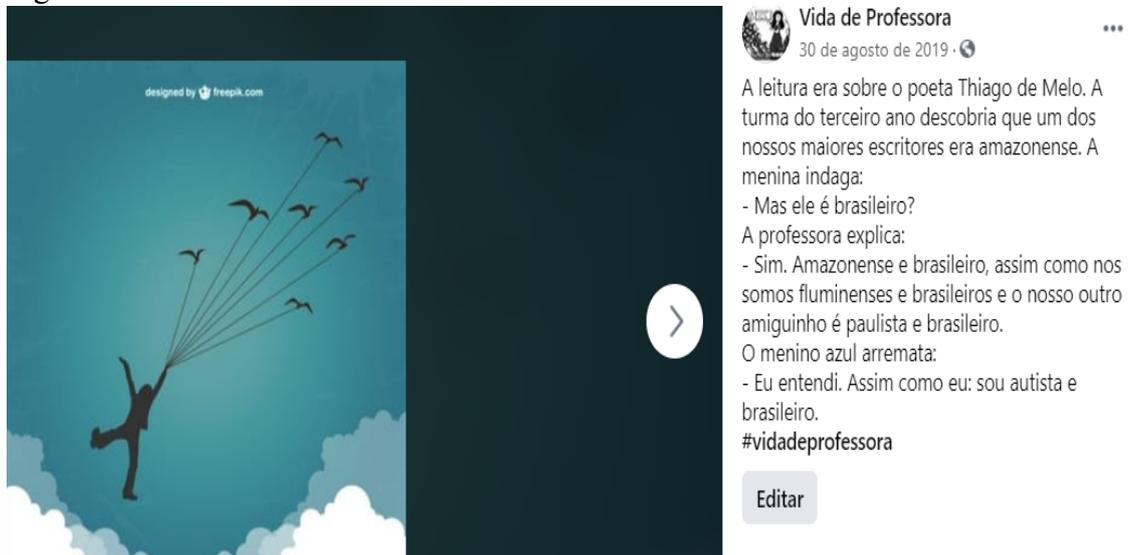
Fui compreender na leitura de Passeggi (2008) que estava vivendo um processo de reflexividade narrativa, ao trazer o passado e o futuro para o presente, numa ação comum entre os humanos, de nos voltarmos para nós mesmos, como caminho para nos apossarmos do nosso eu, na busca de sentidos do aqui e agora de modo inspectivo, inspecionando a vida de nós mesmos.

Sendo alongado o trajeto de ônibus na ida e vinda do trabalho e para me adequar à linguagem das redes sociais, pesquisava e postava uma imagem, acrescentando nuances ao narrado, como na composição acima, onde a imagem sorridente do menino contrasta com o texto onde está escancarada a pouca receptividade da mãe à genuína preocupação do menino, na forma abrupta com que a adulta desligou o telefone, quando o infante ainda falava que a amava. Será que o menino sentiu a dor que eu senti ao assistir à cena ou uma ainda maior, ou ainda a ludicidade do infante criou outros contornos singulares para o que tínhamos vivido?

Por uma questão legal e de ética profissional, para não expor os protagonistas e as situações vividas, comecei a utilizar uma linguagem que lembrava uma narrativa ficcional, muitas vezes empregando os verbos no pretérito e, quando a situação envolvia a mesma criança ou professora de narrativas anteriores, criava personagens para as protagonistas. Eu,

por exemplo, tornei-me a “velha professora”; o aluno com transtorno do espectro autista foi batizado de “menino azul”.

Figura 15: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Para Passeggi (2020), se a ciência nos decompõe, a arte nos compõe, possibilitando que os sentidos coincidam com o sujeito que escreve. Neste caso, a linguagem é a arte na representação da experiência sentida, possibilitando o encontro da consciência histórica entre as personagens, a narradora e a autora, sem pretensas objetividades, assumindo o estranhamento na relação de um sujeito singular-plural.

Como assinalado na introdução, o uso de táticas (CERTEAU, 2008) para as escritas das narrativas vêm ao encontro das reflexões da professora Nilda Alves (2000; 2008). Segundo ela, é preciso ouvir o que os sujeitos têm a dizer as tantas e tão diferentes histórias vividas e contar a respeito do conhecimento produzido nos cotidianos das escolas, assim como na formação cotidiana do professor/professora. Para isso, é necessária outra escrita, que deixe emergir as experiências de vida que alimentam os currículos e que brotam do “chão das salas de aula”, enraizados nas vivências cotidianas.

(...) é possível transmitir o que for sendo apreendido/aprendido, nesses processos e movimentos, da mesma maneira como transmitia o que acumulava/via/observava em uma pesquisa dentro do paradigma dominante? Ao colocar a pergunta do jeito que a fiz, significa que entendo que é preciso uma *outra escrita* [grifo nosso] para além da já aprendida. Há assim uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que

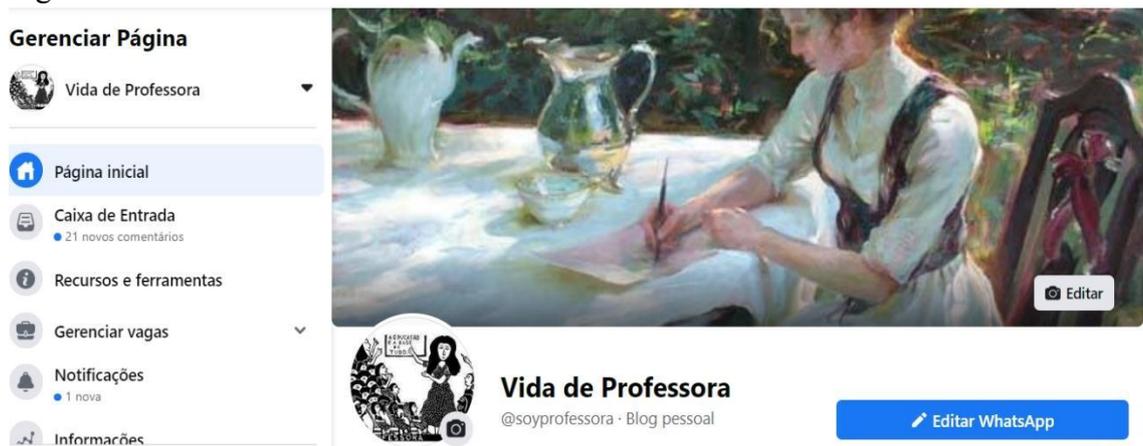
indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2008, p. 30-31).

Os escritos de Alves (2008) me lançaram ao desafio da estetização das experiências narradas, na tentativa de potencializar a imaginação. Compondo as narrativas a partir das percepções e do sensível, na rasura entre a realidade e a invenção, apostava na possibilidade de uma compreensão ampliada da rica pluralidade imaginativa, cognitiva e curricular que vivenciava nas escolas e que, a meu ver, permanecia invisibilizada nos documentos curriculares e de formação de professores.

Compartilhava essas escritas com uma hashtag #vidadeprofessora. Imaginava que, ao registrar o acontecido, o dito, o pensado e partilhado nas salas de aula daqueles momentos preciosos (a meu ver) de vida e de invenção, estivesse disparando flechas tal qual pensado por Machado Pais (2003). Para ele, as narrativas são enigmas (da sala de aula), arcos a partir dos quais disparamos flechas (mensagens), com possibilidade de “levantar o véu” e apresentar outras compreensões, neste caso, sobre a docência e as escolas.

Porém, num encontro familiar, fui aconselhada por um membro mais jovem da família a criar um lugar próprio para essas histórias, que atrapalhavam a *timeline* (o termo usado foi este) das pessoas que não eram da área da educação e que não tinham interesse pelas narrativas. E entre surpresa e atenta, segui o conselho e abri uma página, tipo blog, intitulada Vida de Professora, no Facebook.

Figura 16: Vida de Professora - Facebook

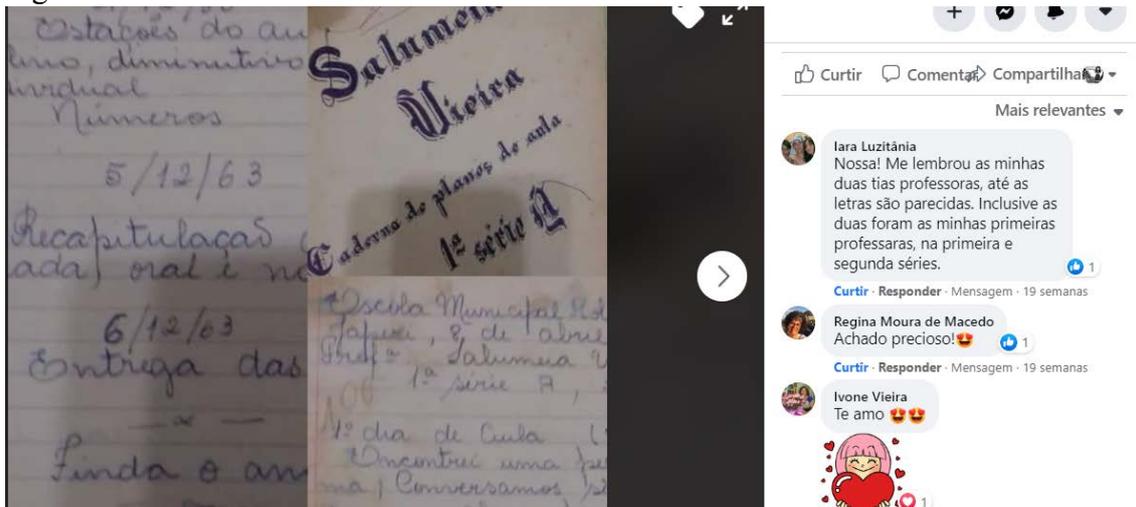


Fonte:: acervo da autora -

Assim, surgiu a página, a partir da conversa com a jovem, que me alertou para um “possível enfado e incômodo” que aquelas narrativas, tecidas com as vidas dos *praticantes* das escolas, poderiam produzir nas pessoas que não estão naquele *espaçotempo*.

Inicialmente, convidei colegas professoras que curtiam as postagens no meu perfil pessoal no aplicativo de relacionamento para conhecerem a página e, assim, venho alimentando-a com histórias *dos*nos cotidianos escolares, o que tem gerado *outro novo* espaço para nossas conversas e reflexões. Em determinadas postagens, além das curtidas, alguns colegas escreviam/escrevem suas opiniões e reflexões, como na narrativa que trago abaixo:

Figura 17 Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Os comentários, como os da imagem acima, e as novas curtidas me animaram a persistir nas escritas e nas postagens. Porém, não havia nenhuma pretensão nas narrativas, para além de dar a ver (LARROSA, 2018) aquilo que compreendia como ricos e inusitados fios de vida em circulação nas escolas, na contramão das crenças e discursos daqueles que não estão no dia a dia escolar, mas que insistem em apontá-la como um *espaçotempo* empobrecido de possibilidades.

Com o tempo, a relação com a página e os textos mudaram. O que, no início, nasceu como possibilidade de uma catarse daquilo que explodia dentro de mim, à medida que a doença e a dor física foram sendo controladas com os medicamentos, foi tomando uma dimensão mais investigativa. Comecei a habitar as escolas como pesquisadora, atenta aos acontecimentos, criteriosa na seleção das experiências que mais me afetavam, reflexiva e cautelosa na escolha das palavras para construir a narrativa que dessem a ver as emoções que o vivido havia mobilizado em mim. Posteriormente, fui compreender esse movimento, a partir da noção de estrutura de sentimentos (FILMER; OLIVI, 2009) de Raymond Williams, no sentido da complexidade dos processos reflexivos das experiências que estão enraizados na

ordem e na mudanças sociais, e que será aprofundada no capítulo três, no qual me dedico à articulação metodológica-procedimental deste trabalho. A narrativa do “menino de olhos vermelhos” foi produzida nesta segunda fase, quando este projeto da pesquisa já estava sendo gestado.

Figura 18 Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

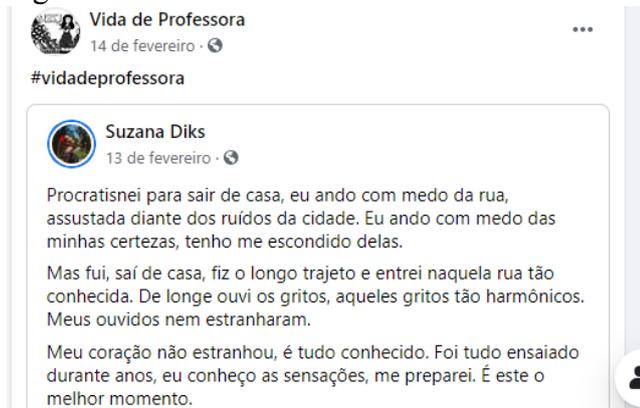
Figura 19 Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora –

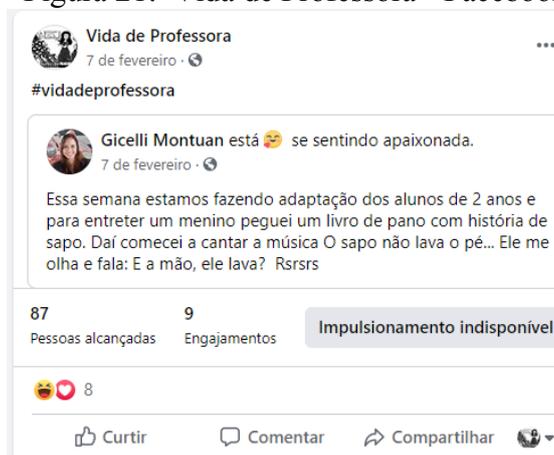
Depois de algum tempo, outros professores que eu não conhecia e pesquisadores da área da Educação começaram a “visitar” aquele espaço, comentando nas postagens ou presencialmente. Por vezes, havia a solicitação de autorização para utilizá-las em aulas ou palestras. Comecei a ficar atenta às colegas que também compartilhavam seus registros em páginas pessoais e passei a pedir autorização para compartilhar esses textos na página Vida de Professora, juntamente com a #vidadeprofessora.

Figura 20: - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Figura 21: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Compreendendo com Oliveira (2012, p. 41) a importância de atuar política e epistemologicamente nas possibilidades e dar visibilidade às práticas, identificando-as e buscando libertá-las do lugar de inexistência e inferioridade ao qual vêm sendo relegadas, entendi que as minhas escritas e os compartilhamentos das outras docentes poderiam ser um

modo de atuação política ao viabilizar a perceptibilidade das experiências vividas nas escolas públicas periféricas.

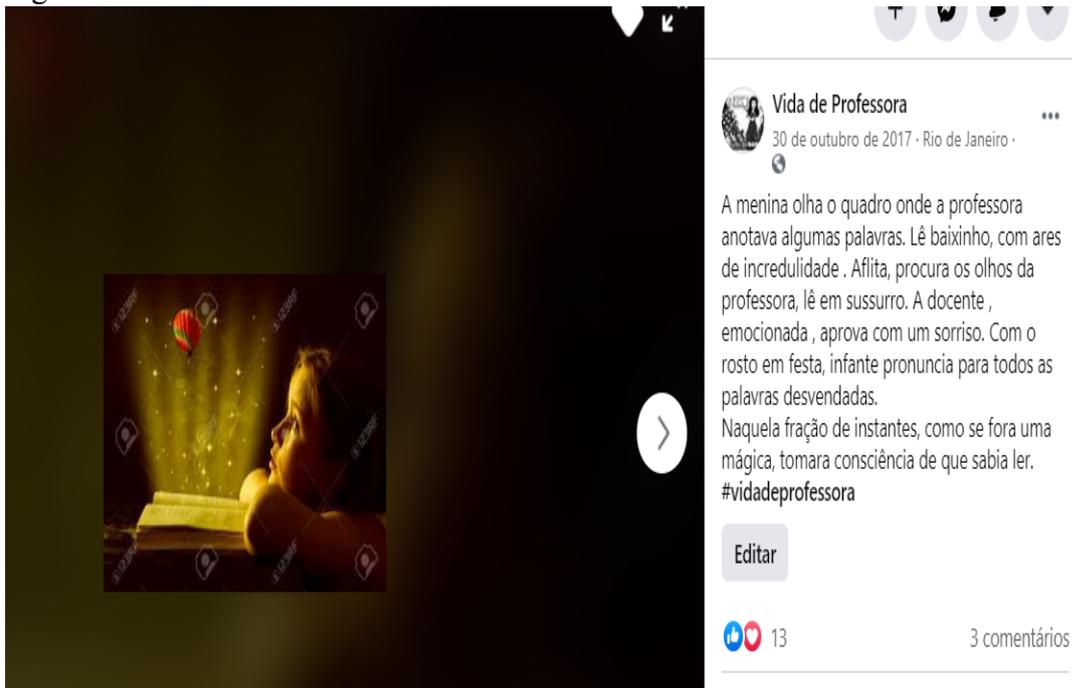
As narrativas publicadas deixaram de ter uma função de esvaziamento da minha dor, para serem entendidas como pistas infinitesimais (GINZBURG, 1989) e artesanias tecidas diariamente pelos *saberesfazeres* dos praticantes das escolas. Poderia chamá-las de “escrevinhações”, na perspectiva adotada nas pesquisas com os cotidianos, assumindo a incapacidade de ver diferenças nos “objetos-narrativas” pelas próprias características do olho humano, naqueles pormenores, onde, a princípio, só seriam vistas identidade e permanência.

É nesse sentido que venho percebendo o potencial das *narrativas verbovisuais* como indícios (GINZBURG, 1989) que, ao serem partilhados, podem deslocar entendimentos reduzidos do ser-professora, como transmissora de conteúdos e, de um ser-aluno passivo, para um ser-professora e ser-aluno, inventores de si e do mundo (KASTRUP, 2007), na vida e nos *espaçotempos* escolares.

Escrevendo e (re)contando para organizar sentidos, a Vida de Professora nasceu sem intenções, não foi pensada como um *espaçotempo* de pesquisa. Era apenas um caderno de escrita inventiva online, para compartilhar narrativas que, de alguma maneira, mexiam com meus sentidos. Lançando-me nos fluxos dos acontecimentos, estudando e pesquisando os autores que subsidiam teoricamente este trabalho, cheguei a este texto, encontrando o que não procurava, entendendo o que não havia visto, compreendendo sentidos e sentimentos novos.

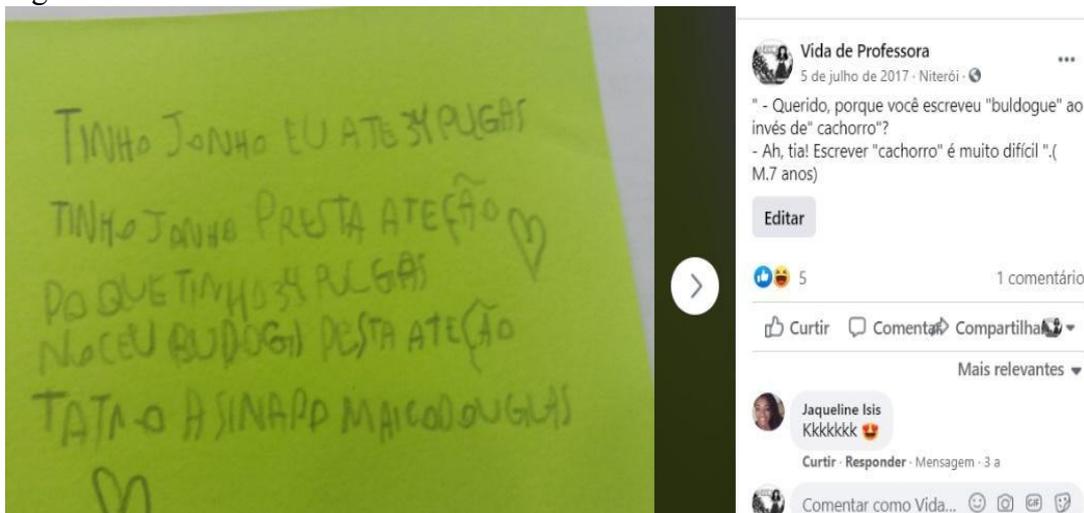
Assumindo a complexidade (MORIN, 1996), sigo tecendo histórias, acontecimentos e personagens em articulação, constituindo redes de *conhecimentossignificações*, que me possibilita diferentes compreensões do mundo e dos *praticantes*, de forma muito especial, das crianças, e do quanto *produzem pensam* de si mesmos e da vida.

Figura 22: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Figura 24: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Tal qual o menino que arruma um jeito para resolver um problema que lhe foi imposto ou a menina que, num minuto mágico, entende que aprendera a ler, fui eu diante das escritas da Vida de Professora para este trabalho. Quando me inscrevi no doutorado, apresentei outro

Figura 23: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook
projeto de pesquisa porque ainda não havia compreendido a página como hoje a percebo. Esse percurso envolveu processos de leituras e estudos, que me lançaram no desafio de fazer essa escrita, tão impregnada de mim, mas que é um “eu” a serviço do “nós”.

Assim, venho refletindo sobre as narrativas *verbovisuais* publicadas na Vida de Professora como vasto território de saber conjectural (GINZBURG, 1989) das potencialidades existentes nos cotidianos escolares. Como redes complexas, de currículos *pensadospraticadossentidos*, de histórias de vida que se entrecem em conversas, leituras, debates e discussões, enredam-se uns aos outros, em movimentos minúsculos, insinuantes e delicados. São ocasiões em que nós, praticantes dos cotidianos das salas de aula, jogando com os acontecimentos, não guardamos o que ganhamos, mas transformamos esses *espaçostempos*.

Figura 24: Vida de Professora - Facebook



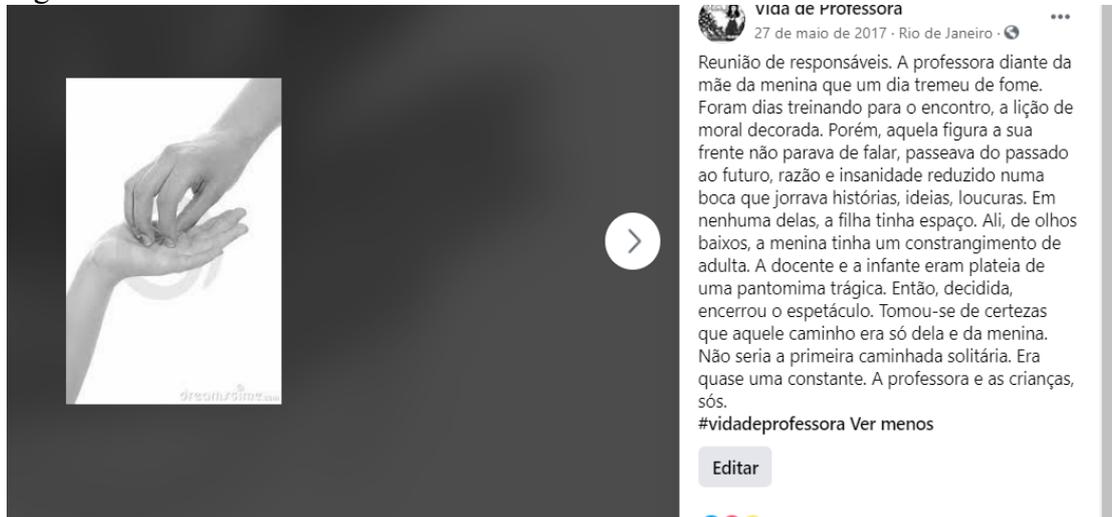
Fonte: acervo da autora

Como escreveu Michel de Certeau (2008), não se tem como guardar as táticas usadas. Assim, assumindo a provisoriedade e a precariedade, este trabalho vai entender as narrativas como táticas certeunianas de sobrevivência dessa praticante das escolas, com imperfeições contidas nas escritas, sejam elas de que natureza for, na compreensão de que foram compostas desse modo, registrando os sentidos, sentimentos e falhas que me habitam.

Compreendo que, no movimento de escrita, quando se está atravessada pelos acontecimentos recentes, há possibilidade de captar “conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas” (CARVALHO, 2011, p. 7). Neste sentido é que venho entendendo que narrativas *verbovisuais* podem acessar as produções cotidianas de resistências, invenções, reinvenção, ressignificações, subjetividades. Penso ainda que as escritas dessas experiências podem ser pensadas em processos de formação continuada ao encontro da potência dos coletivos escolares. Ainda, é possível refletir como as narrativas

verbovisuais podem ser “ferramentas” na ação docente, contribuindo para o fortalecimento político-profissional do magistério.

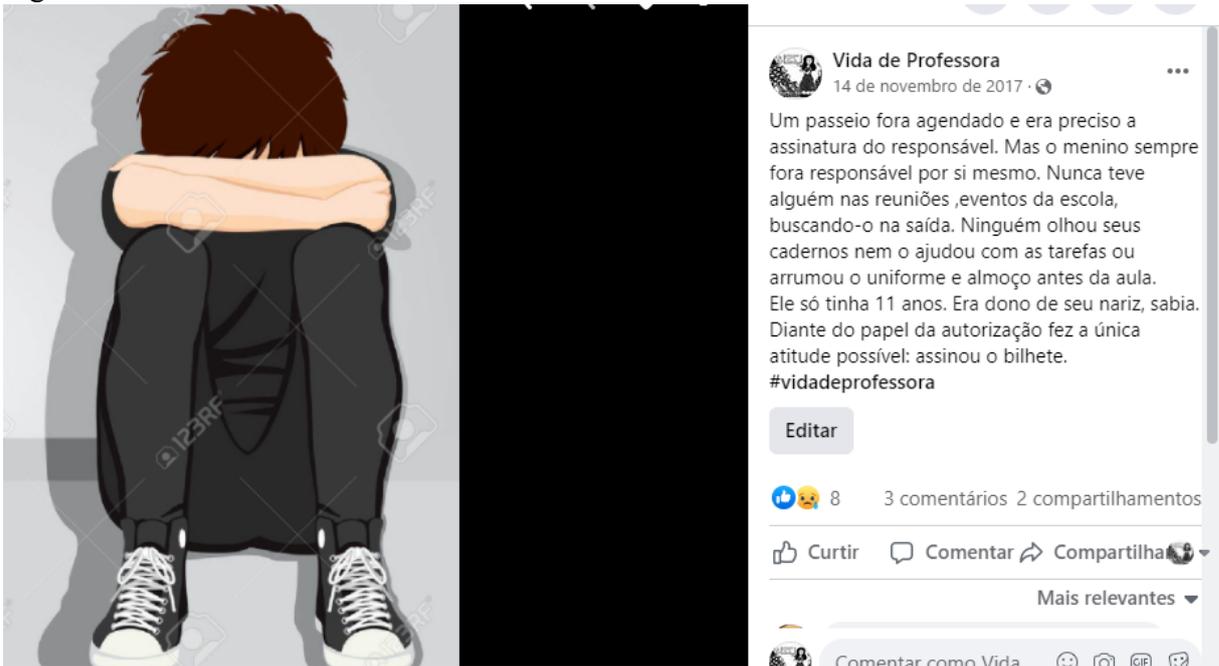
Figura 25: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

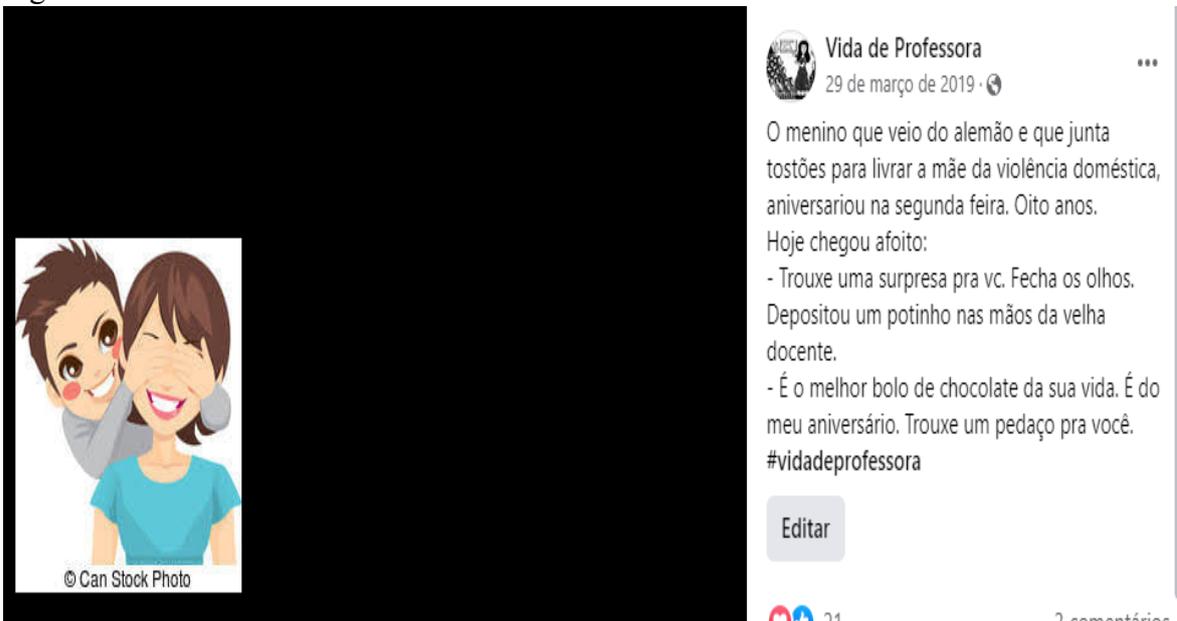
Penso ainda que o movimento da narrativa das experiências vividas nas escolas em outra escrita, talvez uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2008, p. 30-31), pode ampliar as possibilidades de significação, de produção de saberes, de percepção e de registro dos saberes docente e das tessituras cotidianas desses com estudantes, à sociedade e aos conhecimentos. Sendo assim, as narrativas poderiam ser entendidas como dispositivos de ampliação do campo de possíveis nos processos formativos, ao estetizar os cotidianos com o uso de elementos ficcionais.

Figura 26: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Figura 27: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



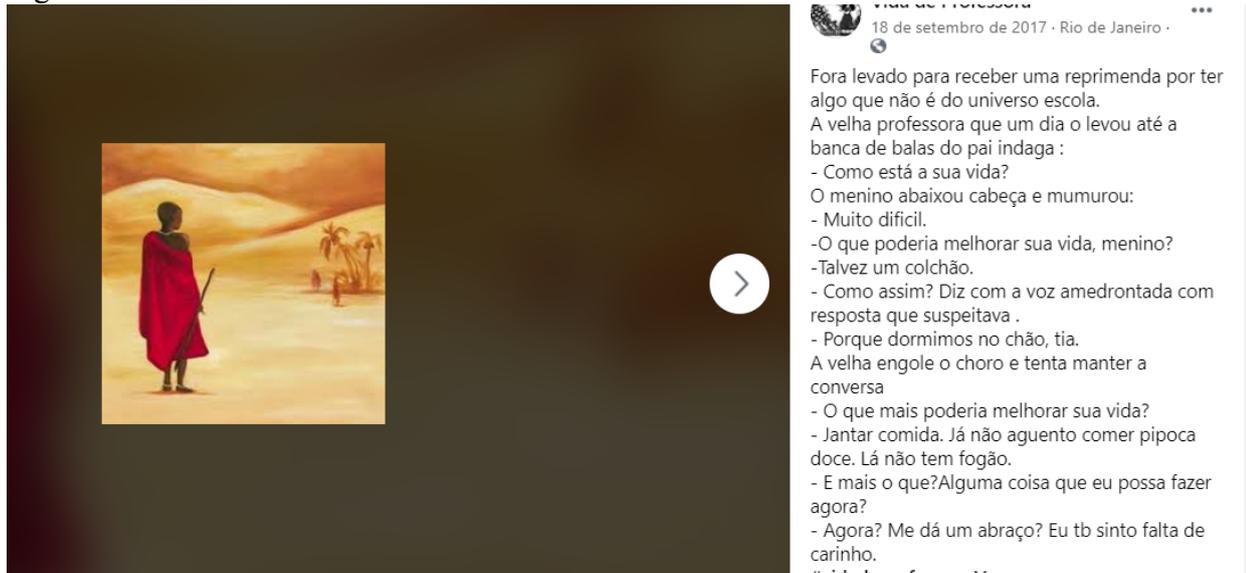
Fonte: acervo da autora

As pesquisas e estudos dos cotidianos, em que apporto essa pesquisa, reconhecem a necessidade do “compreender o compreender do outro” (GARCIA, 2003, p. 10), um *mergulho* na complexidade cotidiana da vida e na desinvisibilização dos conhecimentos não legitimados pela ciência moderna, o que nos permite afirmar, com Santos (2006), que “todo

conhecimento é autoconhecimento”. Assim, sinto que esses anos de escrita dessas experiências foram inventando outra eu, compreendendo-me em articulação às práticas culturais e sociais, ao desdobrar o vivido para o plano simbólico-imaginativo. É neste sentido que venho compreendendo que nas narrativas *verbovisuais*: se entrecruzam e se entrelaçam (MORIN, 1996) as experiências das salas de aula. São conhecimentos nascidos na luta (SANTOS, 2019, p. 195), escritas no triplo presente, seja o passado-enquanto-presente, porque carrega a memória e as histórias das experiências vividas, o presente-enquanto-tarefa, com a avaliação do que ocorre no aqui e agora, e do futuro-enquanto-presente.

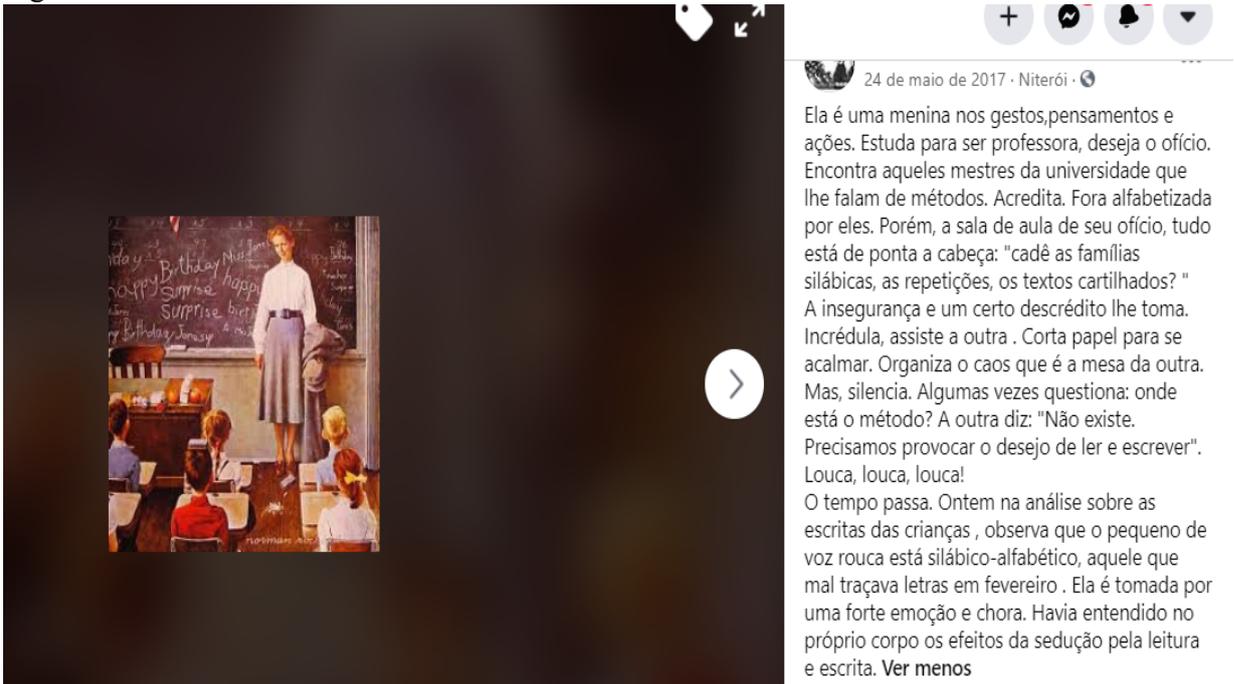
Operando com a razão aquecida, aquela que implica os cinco sentidos e assumindo os afetos, cria a expectativa de que a ruptura prevaleça sobre a continuidade, contribuindo para as diferentes formas de “contar” o mundo (ALVES, 2008), expressando fatos e sentimentos que a linguagem científica torna invisível.

Figura 28: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Figura 29: Vida de Professora – Facebook



24 de maio de 2017 · Niterói · 🌐

Ela é uma menina nos gestos, pensamentos e ações. Estuda para ser professora, deseja o ofício. Encontra aqueles mestres da universidade que lhe falam de métodos. Acredita. Fora alfabetizada por eles. Porém, a sala de aula de seu ofício, tudo está de ponta a cabeça: "cadê as famílias silábicas, as repetições, os textos cartilhados?" A insegurança e um certo descrédito lhe toma. Incrédula, assiste a outra. Corta papel para se acalmar. Organiza o caos que é a mesa da outra. Mas, silencia. Algumas vezes questiona: onde está o método? A outra diz: "Não existe. Precisamos provocar o desejo de ler e escrever". Louca, louca, louca!

O tempo passa. Ontem na análise sobre as escritas das crianças, observa que o pequeno de voz rouca está silábico-alfabético, aquele que mal traçava letras em fevereiro. Ela é tomada por uma forte emoção e chora. Havia entendido no próprio corpo os efeitos da sedução pela leitura e escrita. [Ver menos](#)

Fonte: acervo da autora ¹⁰

Figura 30: - Vida de Professora - Facebook



O desafio daquela tarde era outro. A professora de infantes fora conversar com jovens na formação de professores. Levava vídeos, histórias, lembranças, afeto e um texto de Bartolomeu Campos Queiroz, onde o autor conta sobre suas memórias de criança e admiração por uma professora.

Resolvera, ao fim da leitura, perguntar se uma Maria Campos, nome da docente amada pelo menino Bartolomeu, cruzara o caminho das jovens. Como uma chave mágica, um segredo deu-se a ser revelado: Maria Campos saíra da memória do poeta mineiro e habitava aquela escola, era mestre daquelas professoras iniciantes e permanecia provocando o encanto que cativou aquele autor!! Sim, Professora Maria Inês Campos, habitava o coração da juventude, que, qual o menino o texto, falavam dela com amor e admiração. E a velha professora de crianças, entre surpresa e feliz e desejou secretamente conhece-la, ouvi-la, toca-la, porque, através dos olhos da meninada, também se apaixonou pela professora Maria Campos do Jardim Botânico.

Fonte: acervo da autora ¹¹

¹⁰ Norman Rockwell Art. Teacher

¹¹ A Leitora - Jean-Honoré Fragonard: Rococó - Galeria Nacional de Arte

Aversa aos que apresentam as escolas e professores como esvaziados de sentido e de saberes, compreendo que as narrativas *verbovisuais* possibilitam entender que há (re)existência, criatividade, inovação e rebeldia. Elas deixam à mostra como os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2008), sujeitos de conhecimentos, são úmidos de emoções, valores, escolhas políticas, histórias de vida e, por assim compreendê-las, é que venho fazendo uso (CERTEAU, 2008) do *espaçotempo* das redes sociais para entrelaçar os fios de memórias e saberes, deixando circular as *políticaspráticas* cotidianas, as redes de *saberesfazeres*, as escolhas, desejos e possibilidades criativas que pulsam na escola, em rotas de fuga para escapar do controle dos índices e avaliações externas que teimam em descredibilizar a escola pública. Para isso, vivo as escolas captando narrativas que mostram o avesso que o verso tenta esconder, como nos seguintes lampejos:

Figura 31: Vida de Professora - Facebook

Vida de Professora atualizou o próprio status. 18 de maio de 2017

Hoje era dia de angu com moela. Na hora de anotar o cardápio diário, indago à turma qual palavra pode nos ajudar a escrever "angu".
O menino dispara:
- "Angu" de angústia de comer essa comida horrível.
[#vidadeprofessora](#)

0 Pessoas alcançadas 0 Engajamentos **Turbinar publicação**

13 reações (👍👎😬) 3 comentários 2 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar

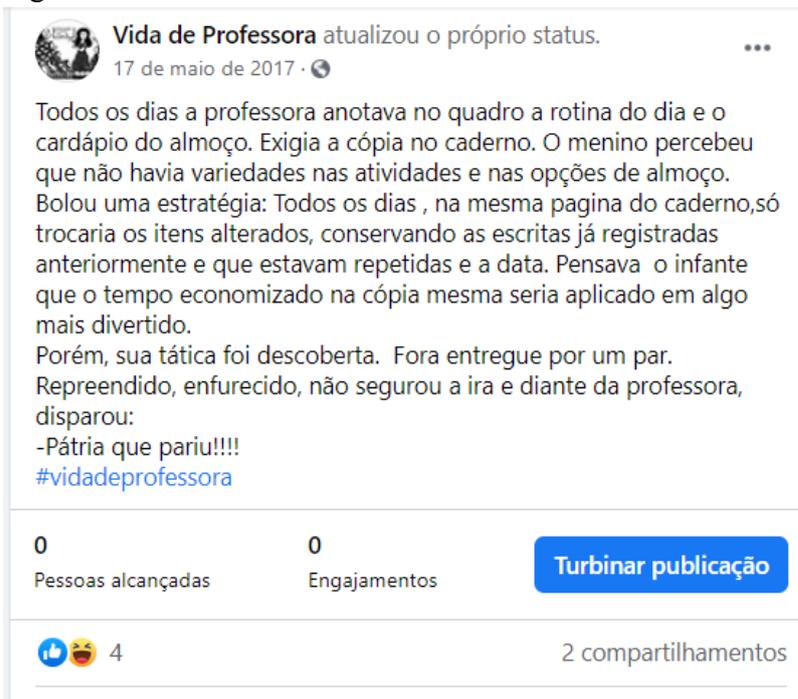
Mais relevantes ▼

Comentar como Vida de Professora

Lucinda Porto da Mata
Kkkkkkkkkk amei!!! Eu tb odeioooo angu!!!!

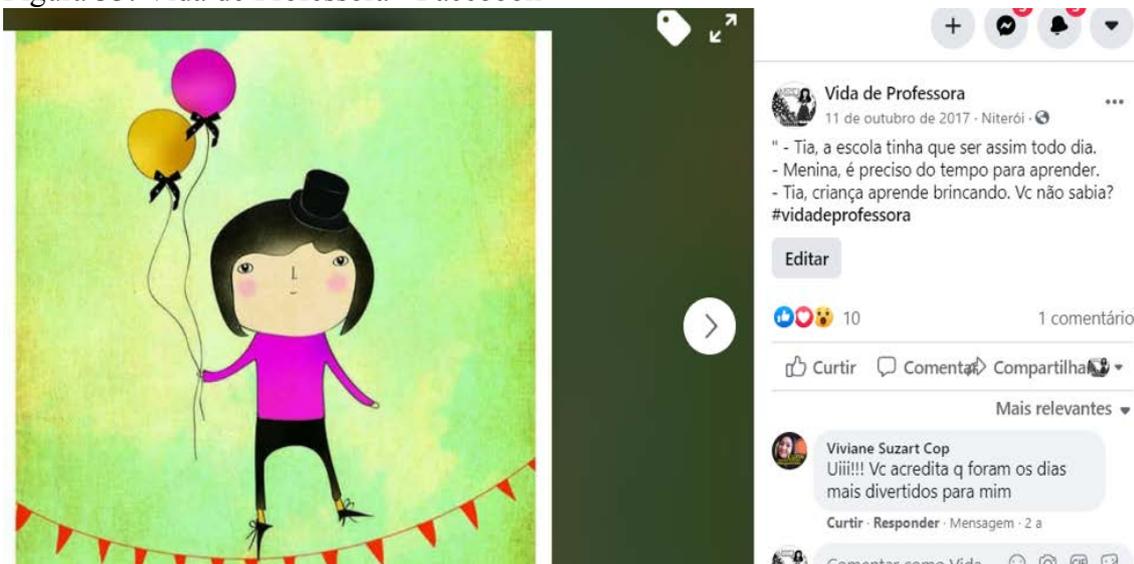
Fonte: acervo da autora -

Figura 32: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Figura 33: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Contrariando um entendimento hegemônico, que afirma as infâncias das escolas públicas periferizadas pela falta, que seja de alimento, de potência e/ou de capacidade cognitiva, as narrativas *verbovisuais* apresentam a existência de outras compreensões: as centelhas criativas, táticas e reflexivas que habitam essas crianças. Nessa perspectiva, entendo com Oliveira (2008, p. 50) que “a vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza”, mas nas criações que

ocorrem no ineditismo, no imprevisto da vida, na criatividade ligeira dos praticantes das escolas.

Entretanto, muitas vezes, essa riqueza fica invisibilizada, tornada menor, diante de saberes de fora das escolas que (pretendem) definem o que vale ou não vale como conhecimento. Por isso, de modo oposto, compreendo que a atenção aberta na experiência, sensível ao outro, possibilita captar o instante em que os indivíduos se colocam em relação:

(...) gerando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, ou seja, debater os “possíveis” do currículo (...), em redes de conversações no cotidiano escolar. (FERRAÇO, 2012, p. 5).

Tecer redes de conversação para além do espaço físico da sala de aula, lançando as experiências *vividaspartilhadas* nas redes sociais, pareceu-me, inicialmente, uma boia de salvação em alto mar, para contornar a dor e delícia solitária que é o exercício docente. Nesse sentido, as narrativas *verbovisuais* da Vida de Professora me reafirmavam como sujeito da experiência (LARROSA, 2015) me transformando em outra durante a escrita. Por isso, não podia confinar a potência do vivido em mim mesma, nem retirar a possibilidade de me transfazer através da *ação-reflexão* em modo de palavra. Assim, na tessitura da linguagem estética, da afetividade e das imagens, apresentando uma bricolagem de possibilidades de entender-me como professora, me aventurei a apontar como válidas, outras maneiras de ser-viver a docência.

A página Vida de Professora nasceu como um ensaio, uma aventura labiríntica, e foi se tornando uma trincheira de resistência às tentativas em nos definir como meros aplicadores de conteúdo. Defendo aqui, nas redes sociais e nos cotidianos escolares que as vidas das professoras, nossas vidas, são intensas, tensas, densas, úmidas de emoções, de experiências, não cabem em manuais, apostilas ou Bases Curriculares. Por isso, este trabalho vem sendo escrito a partir do entendimento que os encontros nas salas de aula entre professor e estudantes, sejam presenciais ou remotas, são sempre inéditos e irrepetíveis.

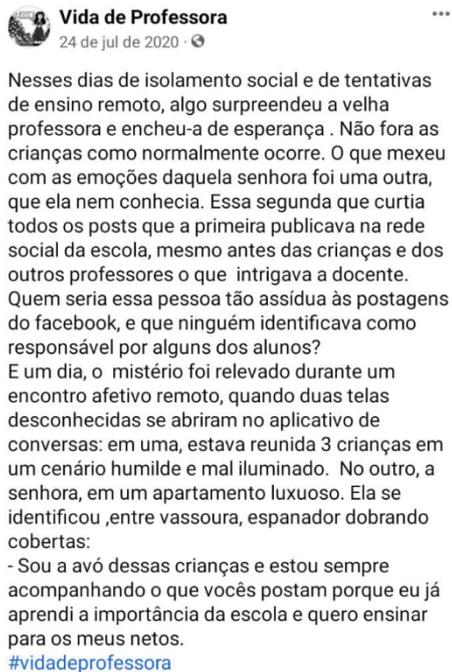
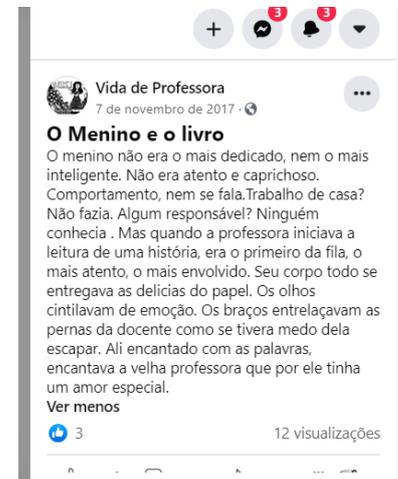
Desta forma, não há intenção de que as narrativas produzam consensos, mas que desinvisibilizem as bricolagens de sentidos ali originados. Assim, pautados pela dimensão ética, estética e política, permeados pelas memórias, encharcadas de afetos, as narrativas *verbovisuais* podem trazer nesses detritos dos cotidianos pistas que permitam captar realidades mais profundas, de outra forma inatingível, tal qual escreveu Ginzburg (1989). E nas memórias desta professora, vários elementos se entrecruzam: afetos, saberes, fazeres, gestos, ordem, desordem, ignorâncias, ausências, desejos. Rememorações que se atualizam no

presente e trazem possibilidades de outros entendimentos como, por exemplo, o afeto especial por um infante que se distanciava do modelo de estudante que é hegemonicamente idealizado.

Figura 34: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora



A pesquisa impôs desafios políticos, epistemológicos e estéticos que me moveram a redobrar a atenção, permanecendo aberta e sensível à polifonia de vozes, corpos e singularidades que circulam os espaços escolares e que produzem currículos cotidianamente.

Assumindo o uso da ficcionalidade, parto do entendimento de que as narrativas *verbovisuais* tensionam as fronteiras entre a realidade e a invenção, das memórias que me atravessam (LARROSA, 2015), assumindo a inventividade, a partir de Kastrup e Gurgel (2019). Neste sentido, tenho trabalhado com o entendimento da memória a partir da noção de Chauí (1987) como trabalho efetivo e não apenas lembrança, o que ajuda minha compreensão de que é a tessitura reconstituída de acontecimentos passados que atravessa o que somos e o que desejamos parecer no presente.

Nesse sentido, busco perceber o que as narrativas *verbovisuais* dão a ver: quais os variados modos, criativos, originais e imaginativos que os praticantes das escolas usam (CERTEAU, 2008) para lidar com aquilo que lhes é imposto? Como os registros das ações rebeldes podem ser trincheiras contra os que querem descaracterizá-las? Podemos entender que as produções cotidianas são frestas clandestinas, escapando ao que não está “autorizado” a ser conhecido?

Figura 35: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Assim, me encaminho para pensar a pesquisa a partir das produções teóricas de Boaventura de Sousa Santos, na compreensão do que há no material publicado na Vida de Professora, para além de experiências de desassossego, ruptura, frestas ao instituído, pontos de fuga produzidos pelos praticantes das escolas públicas periféricas. Por isso, faço a opção pelas Epistemologias do Sul, pela necessidade de defender ativamente a pluralidade epistemológica do mundo, o que significa reinvenção de um outro mundo, “de um pensamento alternativo de alternativas” (SANTOS, 2019. p. 9), que problematize os alicerces

¹² Ramo de Girassóis”, 1881 Claude Monet (1840-1926 - Óleo sobre tela) Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque.

hegemônicos do pensamento único, do currículo único, da escola única, da periferia única, do aluno da escola periferizada como único.

Nesse sentido, penso que, nas narrativas *verbovisuais*, circulam sujeitos, currículos, saberes e invenções ausentes e invisibilizados nas políticas curriculares que afirmam as escolas como um bloco homogêneo. Podemos pensar a página Vida de Professora como mapa móvel em que vão se compondo outras possibilidades de ser e viver nas escolas a partir daquilo que foi produzido pelas memórias de seus praticantes, como na narrativa, publicada em outubro de 2019, em que uma professora escreve os efeitos e sentidos da minha saída de uma escola durante o período letivo e os afetos, as dúvidas e a dores que ficaram pelo caminho?

A turma passa por um momento difícil. Recomeços, desafios e muitos medos. Nos olhares dos infantes, a novata percebe o desconforto, a angústia, a surpresa...

A “velha professora” deixa saudades.

A novata, então, após a saída de sua companheira, que tanto ensinara, busca uma forma de trabalhar os sentimentos e preparar os infantes para este momento tão complicado.

A docente tão querida já não estava mais ali para dar um abraço, um afago, um conselho aos seus pequenos.

Um momento muito difícil para todos. Era mais que uma docente.

Muitos a intitularam de mãe em seus registros! Pura emoção...

A novata, ao se deparar com esta imprevisibilidade cotidiana, apresenta algumas propostas, buscando uma forma de preparar emocionalmente as crianças.

Leva um poema de Mário Quintana (Canção do dia de sempre), trabalha a expressão “bola pra frente” etc.

Tudo antes de dar a notícia que ela mesma ainda não acreditava.

Que momento complicado!

Por fim, após dar a notícia com muita emoção, os infantes têm as reações mais diversas: alguns compreendem, uns ficam inconformados. Outros problematizam, questionam... buscam explicações para o fato.

A saída da docente deixa muitas saudades.

Aquela “velha professora” nem imagina quantas marcas deixa nos corações dos infantes.

A novata pensa em uma forma de talvez amenizar a dor e promete entregar cartas, com mensagens, nas quais os infantes queridos poderiam expressar-se livremente e dizer tudo o que tinham vontade. Uma despedida, um agradecimento, o momento era totalmente livre, sem intervenção, inclusive na escrita.

Durante este momento, uma música clássica colocada ao fundo para embalar o cenário, toca aquele infante, o preferido da “velha professora”. Ele então emociona-se e comove toda a turma.

Muitos abraços, beijos e palavras tomam conta do ambiente escolar.

Essa professora, ah... Ela nem imagina o quanto é amada e como deixa saudades.

👉👈"

Nathália Botelho [#vidadeprofessora](#)

Figura 36: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



1.1 Eis uma pessoa se entregando: fios teóricospolíticosepistemológicos

Parto da metáfora de uma pauta musical para remeter ao que que busco fazer nesta seção, neste caso com os fios *teóricospolíticosepistemológicos*, em modo de harmonia melódica, assumindo o oposto dos modos lineares do pentagrama musical. Ao contrário, são noções e conceitos que vão sendo tecidos como uma artesanaria, se entrecruzando de modo complexo como a própria vida cotidiana.

Assim, assumir o mundo em sua complexidade (MORIN, 2007) é o primeiro passo, buscando apreender o real na sua unidade e multiplicidade, ou ainda, nas palavras de Morin, na sua *unitas multiplex*; tratando-se de abdicar do entendimento de um tempo linear e de determinações causais, ao modo das concepções tradicionais, para pensar o mundo pelo imprevisível, o circular, o recursivo e o transdisciplinar.

Figura 37: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Em seguida, parto para as compreensões do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, que me ajudam a entender a página Vida de Professora como uma rebeldia à racionalidade moderna, aquela que deseja aprisionar meus entendimentos do que é ser professora, estudante, do que é escola e currículo, em definições gerais, cristalizadas e por isso, enganadoras. Nesse sentido, a narrativa acima dialoga com as múltiplas possibilidades de ser professor, no caso, árvore para as crianças, um ser voltado à alegria, descanso e desfrute dos infantes. A imagem que a “velha professora” usa alarga e enriquece a compreensão de docência, nesse caso, o próprio corpo como *espaçotempo* de acolhimento, alimento, lazer e fruição das infâncias.

Neste movimento, entendo a necessidade de operar a partir de um paradigma de racionalidade que amplie a compreensão do campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e das práticas que ocorrem na vida: as Epistemologias do Sul e, com elas, trazer à superfície os saberes e conhecimentos produzidos incessantemente pelos *praticantespensantes* das escolas.

Parto do entendimento de que, para além da pesquisa, na minha ação no mundo, busco ser uma *professorapesquisadora* do Sul, no sentido metafórico criado por Santos, aquela que age, pensa e faz com e não sobre algo. Assim este texto traz as marcas e cicatrizes de um sujeito da experiência, que, mergulhado nas escolas públicas periferizadas da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, vai narrando o que captou dos múltiplos saberes que lá circulam.

Sigo com Santos (2019) na proposição de identificar, validar os conhecimentos e modos de saber não reconhecidos como tais pela epistemologia dominante. Para multiplicar e enriquecer as compreensões do mundo, há três principais movimentos: a expansão do presente, tornando presentes os sujeitos ausentes; a contração do futuro, criando um *espaçotempo* necessário para conhecer e valorizar as inesgotáveis experiências sociais existentes no mundo; e a tradução, capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências sem destruir as identidades envolvidas.

(...) a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. (...) para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos (...) é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. (SANTOS, 2006, p. 778)

Esta nova racionalidade, que aqui e na vida proponho exercitar, denominada de cosmopolita, propõe perceber e combater o desperdício das múltiplas e complexas experiências existentes no mundo, possibilitando tornar visíveis as práticas sociais invisibilizadas, negligenciadas, deslegitimadas ou/e desconsideradas que são produzidas cotidianamente, no caso desta pesquisa, pelos praticantes das escolas, e apagadas pelos procedimentos excludentes da racionalidade moderna ocidental.

A exclusão da multiplicidade do mundo é que sustenta a racionalidade moderna, a *razão indolente*. Segundo Santos (2006, p. 779-780), ela se expressa por meio de quatro formas que subjazem à produção de conhecimento hegemônico do ocidente e à compreensão do mundo ocidental. São elas: *a razão impotente*, também entendida como o determinismo realista, porque acredita que nada se pode fazer contra uma necessidade concebida como

exterior a ela; a *razão arrogante*, o livre arbítrio, que não sente necessidade de exercer-se porque se sente livre; a *razão metonímica*, que entende o todo pela parte, e por isso reivindica e concebe como única, uma determinada forma de racionalidade; e, finalmente, a *razão proléptica*, que entende que o futuro está subordinado à monoculturalidade do tempo linear e ao domínio da natureza e, por isso, o concebe como uma superação automática e infinita do presente.

Para contrapor essas lógicas, a Epistemologia do Sul propõe a validação dos conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais, vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Segundo Santos (2019), trata-se de um sul epistemológico, não geográfico, conhecimentos nascidos em lutas por um mundo em seus próprios termos. E é nesse sentido, em movimentos cotidianos, que buscamos romper, ou pelo menos tensionar, as dicotomias empobrecedoras do pensamento moderno (homem-mulher, norte-sul, rico-pobre etc.) e as relações de poder que as articulam.

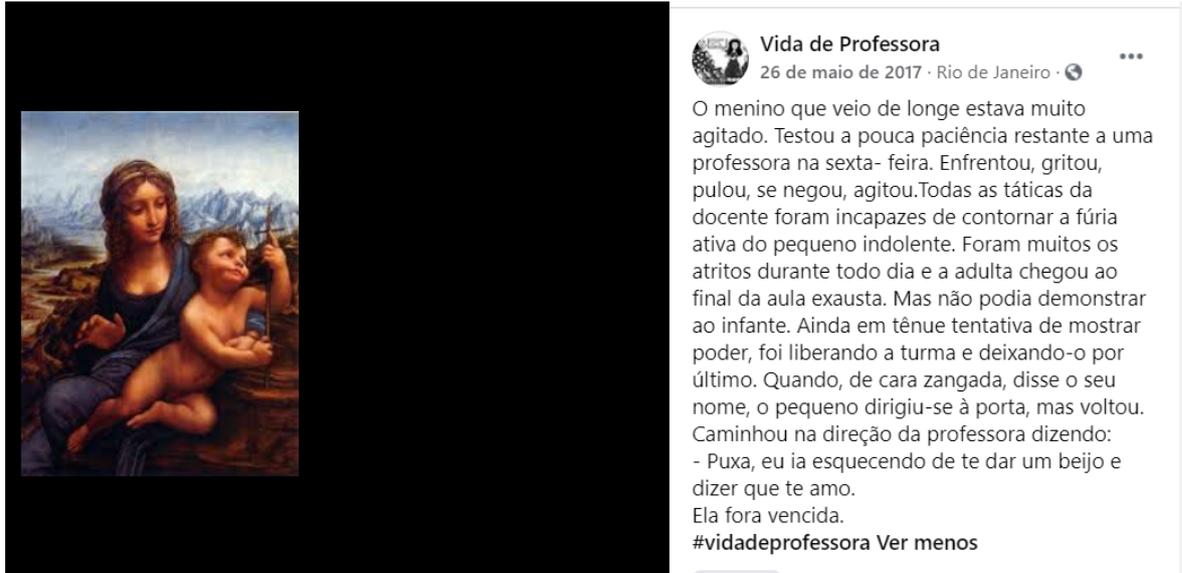
Santos (2006) propõe procedimentos para subsidiar a razão cosmopolita: a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências, como entendimentos do mundo que excedem e refutam a compreensão ocidental deste, operando na expansão do presente, possibilitando o *conhecimento e valorização da inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje* (SANTOS, 2006) e a contração do futuro, reduzindo as expectativas ao possível. A Sociologia das Ausências propõe transformar as ausências em presença, os objetos impossíveis em possíveis, em trazer para a “superfície” fragmentos de experiências que não foram socializados, porque tudo o que não existe foi produzido como tal pela ciência tradicional. A Sociologia das Emergências é a possibilidade de alternativas que cabem no horizonte de possibilidades concretas, ampliando o futuro que ele comporta. Segundo Oliveira (2012, p. 21-22):

A razão cosmopolita se volta contra o desperdício da experiência promovido pela razão indolente e busca tornar visíveis práticas sociais invisibilizadas pelos procedimentos da racionalidade moderna. (...) Na outra ponta da reflexão, encontra-se a necessidade de contração do futuro, no sentido da redução das expectativas radiosas, consideradas possíveis mesmo quando incompatíveis com as experiências do presente. (...).

Através da Sociologia das Ausências, é possível entender que a produção da não existência ocorre sempre que uma entidade, ideia ou experiência são desqualificadas e tornadas invisíveis, ininteligíveis, incríveis e por isso são descartadas.

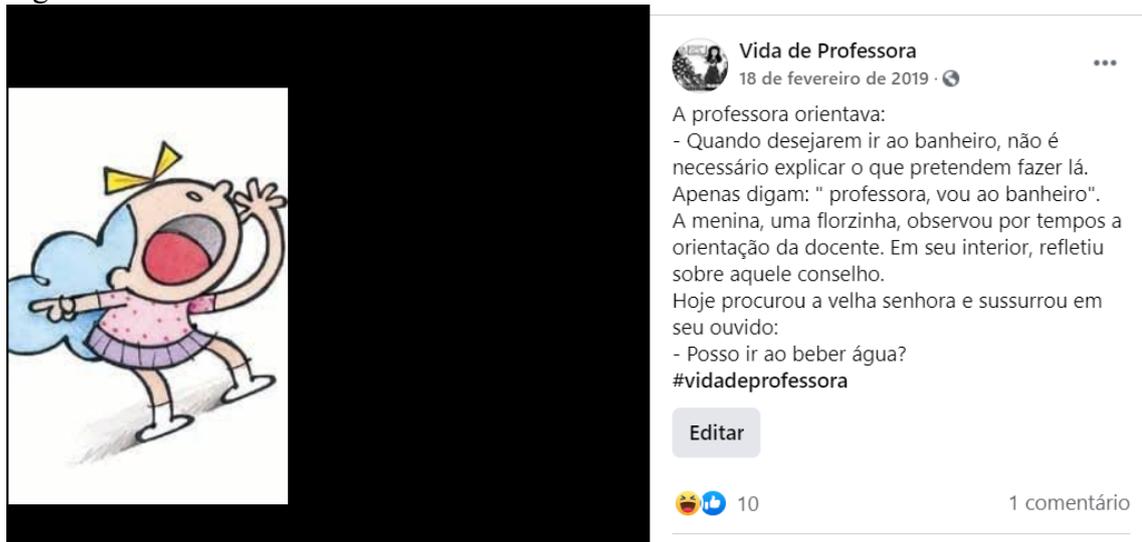
Não foi da ordem do intencional, pelo menos inicialmente, mas o que a Vida de Professora vem possibilitando afirmar é a presença dos saberes e de sujeitos produtores de conhecimentos nos cotidianos escolares, com a divulgação dos múltiplas invenções e recriações em circulação, celebrando a polifonia “pluriversal” que tece os currículos nas escolas.

Figura 38: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Figura 39: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

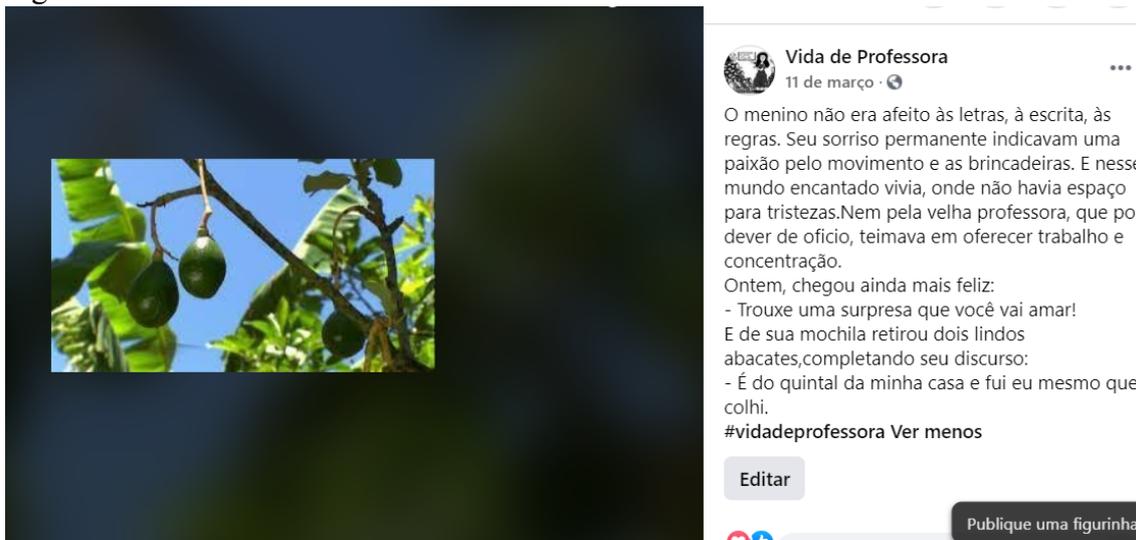
¹³ Virgem de Fuso – Leonardo da Vinci – Óleo sobre tela.

O que mobiliza a produção curricular nos cotidianos? É possível pensar nos currículos que não dialoguem com aquilo que nos afeta enquanto docentes, no contexto da cidadania? Quando pensamos na produção dos currículos, penso na necessidade de esses dialogarem com os conhecimentos dos sujeitos e contextos da educação, quanto a produções de conhecimentos voltadas para formas sociais mais justas e democráticas.

Essa existência pulsante e original afirmada pela Vida de Professora é negada pela racionalidade moderna através da produção da não existência, que se concretiza através de cinco lógicas (SANTOS, 2006): a *monocultura do saber e do rigor do saber*, que cria as figuras do ignorante e do inculto, porque entende que a ciência moderna e a alta cultura são os critérios únicos de verdade e qualidade estética; a *monocultura do tempo linear*, que produz o residual, porque entende que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Na dianteira desse “tempo”, seguem os países centrais, com seus conhecimentos, instituições e formas de sociabilidade. O resto é atrasado. A *monocultura da classificação social*, que gera o inferior, porque naturaliza as diferenças e as hierarquias. Compreende as relações de dominação como consequência e não como causa, e, por isso, a inferioridade é insuperável porque é “natural”. A *monocultura da escala dominante*, que desqualifica o local, porque considera irrelevantes outras escalas que não sejam as universais e globais, negando as produções particulares e locais. E, por último, a *monocultura da lógica produtivista*, que concebe o improdutivo como aquele que não atende aos critérios de produtividade capitalista, já que compreende o crescimento econômico como um objetivo racional inquestionável, maximizando a geração de lucros.

Para Boaventura (2006), e assumidas nesta tese, são lógicas que subtraem o mundo, *desperdiçando experiências*. Entendemos, ainda, que a desinvisibilização dessas experiências permite a emergência de possibilidades ainda-não realizadas inscritas no que já existe. Por isso, me alinho ao autor na ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe, precisa ser pensada e percebida também como possibilidade. É necessária uma versão ampliada de realismo, incluindo as realidades ausentes, assim criadas, por via do silenciamento, da supressão e da marginalidade daquilo que escapa às monoculturas hegemônicas, porque tudo que é inexistente, invisível na modernidade, foi construído para sê-lo.

Figura 40: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Nos segundos infinitesimais de uma atividade de aula, em uma das muitas escolas periféricas da região metropolitana do Rio de Janeiro, experiências e entendimentos da vida e de escola entre o menino e da professora são entrelaçados. Não há julgamentos ou um certo ou errado, apenas o registro das produções imateriais cotidianas. Neste sentido, as publicações na Vida de Professora validam e visibilizam os muitos saberes que circulam no “chão das escolas” e que são desperdiçados pela racionalidade moderna, compreendidas por Boaventura (já me fazendo íntima) como materiais de infinita riqueza, lampejo das artesanias das práticas (2019), que podem desenhar e validar as articulações de resistência e luta social. Para o autor (2019), a luta por um mundo mais justo e plural exige um trabalho político artesanal, criando processos, ferramentas e materiais na luta contra as exclusões abissais e não abissais.

Para o autor, a abissalidades se fundam nas ciências sociais modernas que conceberam a humanidade como um todo homogêneo que habita um lado, onde estão sujeitas a regulação e a emancipação e do outro, estariam as sub-humanidades. Assim, há uma linha que divide e cria dois mundos de dominação, o metropolitano e o colonial, no qual o primeiro, existe equivalência e reciprocidade entre “nós”, integralmente humanos, “eles”, os quais é inimaginável compreendê-los como totalmente humanos e por isso é impensável vir a ser incluídos. O sociólogo compreende que existem três principais articulações entre as abissalidades e não abissalidades, sendo:

a articulação entre diferentes lutas que resistem, todas elas, contra exclusões abissais; (2) a articulação entre diferentes lutas que resistem, todas elas, contra exclusões não-abissais; (3) a articulação entre lutas contra exclusões abissais e lutas contra exclusões não abissais. (SANTOS, 2019. p. 62)

Ressalto a noção de linha abissal (SANTOS, 2007) porque a entendo como fundamental para a compreensão dos efeitos da racionalidade moderna nos currículos produzidos pelas escolas, o que ajuda a entender o sistema de distinções visíveis e invisíveis que organizam o mundo, deslocando para lados diferentes de uma fenda abissal aquilo que é reconhecido como existente e aquilo que é tornado inexistente. A racionalidade indolente valida as visíveis, estabelecendo a tal linha, entre aquilo que existe deste “lado da linha” e o invisibilizado, do outro lado, excluindo-o enquanto realidade social. A partir dessa compreensão é que entendemos que os saberes que buscamos desinvisibilizar são aqueles suprimidos dos documentos curriculares e nos entendimentos formais tecidos na modernidade sobre professores, estudantes, escolas e currículos.

Pelo até aqui exposto, emerge a importância das contribuições de Santos (2019, p. 73) e como potencializam a pesquisa, propiciando suporte epistemológico para expandir a compreensão da riqueza das experiências sociais já existentes nas escolas e oferecendo ferramentas para a luta pela construção de um mundo mais justo.

Considero que a noção de *ecologia de saberes* (2019, p. 59) é fundamental na defesa do reconhecimento e importância da articulação dos diversos conhecimentos que circulam na sociedade, aqueles que nascem na luta e aqueles que, apesar de não nascerem da luta, podem ser úteis a ela. Santos denomina os conhecimentos artesanais, aqueles conhecimentos práticos, empíricos, populares que são produzidos na prática social, como os que nascem na luta.

Figura 41: Vida de Professora - Facebook

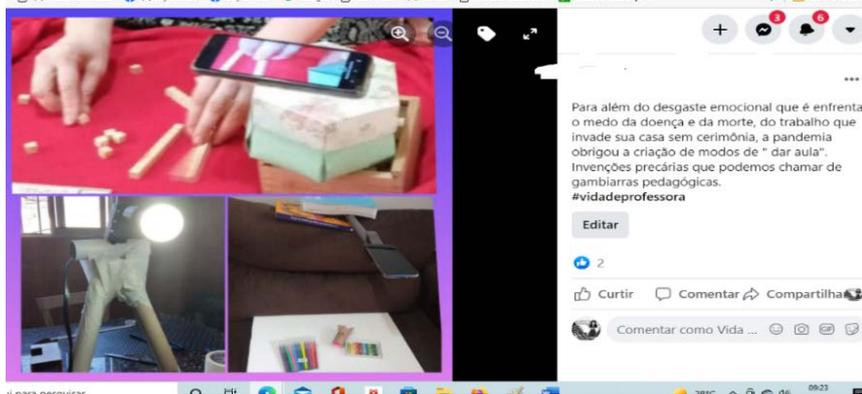


Fonte: acervo da autora –

A narrativa do menino deslumbrado com as novidades do novo “*espaçotempo*”, uma alegria que se estende a movimentos corpóreos, e tempo concedido pela professora para

aquietação desse corpo, para, só então, seguir os fluxos necessários para os movimentos da alfabetização, revelam algumas das infinitas artesanias de saberes e práticas que são tecidas cotidianamente nas milhares de salas de aula por todo o Brasil.

Figura 42: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Muitas dessas artesanias vêm ocorrendo neste período pandêmico que ainda atravessamos. Diante do ineditismo e da falta de referência *teóricaprática* para elaboração de aulas remotas, algumas professoras vêm criando o que denomino de “gambiarras pedagógicas”, modos artesanais e precários para viabilizar as explicações de conteúdos, gravação de vídeos e atividades mais lúdicas, como contação de histórias. A produção de gambiarras pedagógicas fala muito sobre as táticas dos praticantes do cotidiano no uso dos produtos disponíveis, como bem apontado por Certeau (2008), criam artefatos e alternativas diante das contingências.

Para Santos (2019), não se pode esquecer do corpo, “porque os corpos estão tanto no centro da luta como as lutas estão no centro dos corpos” (p. 138). São eles performáticos, como das professoras que inventam artefatos para continuar executando seu ofício ou o menino que experimentava novas ocupações na carteira escolar, renegociando, ampliando e subvertendo a realidade e a função dada, agindo sobre si, sobre os outros e no *espaçotempo*, numa energia vital, fora do olhar epistêmico ou teórico que deseja controlar “aquilo que o corpo diz ou faz para que seja previsível e inteligível”:

A mobilidade, a imobilidade, o silêncio e o grito, todos são energias vitais que inscrevem marcas no corpo, marcas que permanecem para além das lutas e dos sucessos. Os corpos que resistem são muito mais que a luta, e a luta, por sua vez, abarca muito daquilo que geralmente se crê existir fora dela, seja a dança, o teatro, ou a música, o sono, o amor. Os corpos mobilizam diferentes capacidades em lutas diferentes ou em diferentes momentos da mesma luta: às vezes capacidades das pernas, da mão, depois, do ouvido, da voz ou do nariz (SANTOS, 2019. p. 138-139).

A energia vital que incandescia de alegria o corpo do menino é, juntamente com a esperança, a motriz, uma condição prévia para a existência da resistência, segundo Santos (2019, p. 149). Para ele, nas lutas sociais, a alegria e a revolta andam de mãos dadas, sendo a primeira aquela que expressa melhor os valores da solidariedade e a esperança de vencer. Nesse sentido, o autor, que entendia o conhecimento como o mais potente dos afetos, afirma: “Parafraçando Spinoza, *eu diria que a alegria é a emoção que faz crescer o desejo de persistir, tanto individual como coletivamente*” (2019, p. 149)

Figura 43: - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

A história da “menina que não tinha ninguém”, abrigada em um orfanato católico, se “descobrimo” amada e ficando plena de alegria e com desejo de compartilhar o sentimento através de um abraço na docente, dialoga com as noções de Santos (2019), do corpo potente quando aquecido pelas emoções e afetos. Para ele, o aquecimento dos corpos e, por conseguinte, dos conceitos transforma a latência em potência, a ausência em emergência, o inatingível no “ali-à-mão”. Da mesma forma, o aquecimento da razão aquece a ética, “precondição da indignação ativa” (p. 151), tornando aquilo que é tolerado intolerável e possível de ser superado.

Santos (2019) denomina como *corazonar* a ideia do aquecimento da razão, usado por povos tradicionais da região andina da América Latina. Segundo Mauricio Ushina, membro do Conselho de Governo do Povo Kitu Kara, grupo indígena localizado nos arredores de Quito, capital do Equador, *corazonar*:

(...) tem origem na experiência concreta, vivida (...) Trata-se de uma forma completamente diferente de olhar a realidade; (...) é uma proposta em construção que surge da procura do desenvolvimento espiritual individual e coletivo. É uma categoria construída na base do sentimento, da sabedoria, da espiritualidade;

interage com os sonhos, linguagens invisíveis que são, contudo, reais, interligadas com o todo, com a biodiversidade, com a energia (USHINA, 2016. p. 198 apud SANTOS, 2019 p. 153).

O autor dialoga com este aspecto da cosmopercepção dos povos indígenas equatorianos porque, segundo ele, tem o potencial de dar pistas para o fortalecimento das lutas, na medida em que tece a dimensão espiritual como central, de modo que a converte em “energia insurgente, não-ocidentalocêntrica contra a opressão e o sofrimento injusto”. Assim, *corazonar* é a produção da alquimia entre emoção/afetos/razões ou ainda entre o sentir/pensar, constante nas lutas sociais.

Ao me deparar com a noção de *corazonar* na obra do autor de 2019, eu, que acreditava que estava com meu campo teórico circunscrito, não me contive em refazer o cálculo inicial, partindo da compreensão de que o surpreendente, o não planejado, é que torna todo o processo mais interessante.

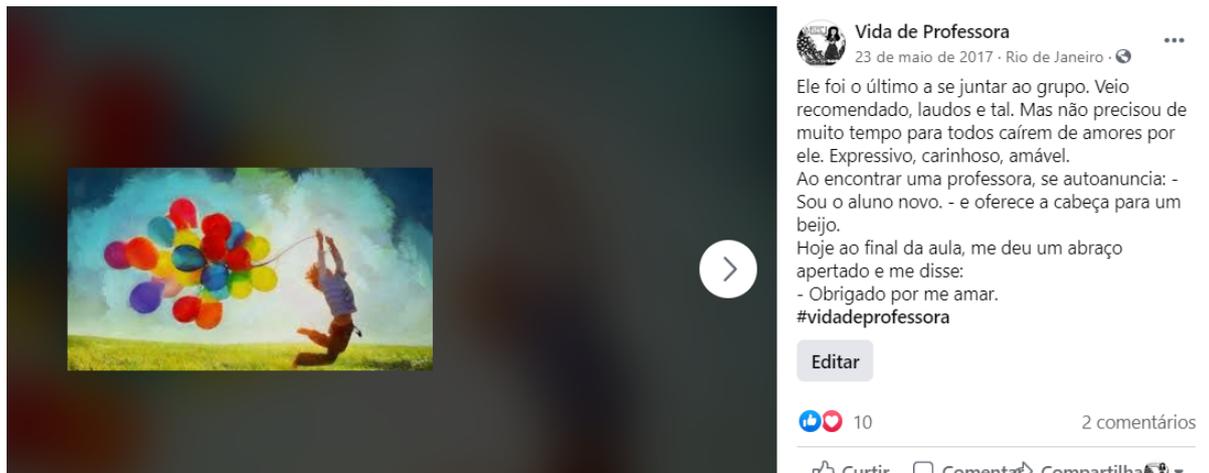
O deslocamento ocorreu ao perceber que entre tantos conhecidos, crianças, colegas, familiares, operávamos de acordo com o *corazonar*. Talvez, por eu ser fruto das periferias, uma estrutura de sentimentos (FILMER; OLIVI, 2009) que se alinhava/alinha aos lugares onde ainda exerço meu ofício, pude ser testemunha, me deixar ver a dimensão infinita da solidariedade entre as pessoas e a capacidade de experienciar o infortúnio ou o sofrimento injusto dos outros como se fossem próprios e do estar disponíveis para se aliar a qualquer luta, a ponto de correr riscos.

Oliveira (2019), em artigo, narra uma conversa com Eronildes Fermin, cacique Kambeba, onde aprendeu a noção de parente para esse grupo originário, muito diferente do estabelecido nas sociedades eurocêntricas, por laços sanguíneos. Para o povo Kambeba, do Alto Solimões, no Amazonas, o parentesco é definido pela solidariedade sentida na dor do outro, na identificação da luta do outro como se fosse sua, se aproximando de alguma forma da noção do povo Kitu Kara, do Equador. Nesse sentido, venho percebendo o *corazonar* como um sentimento vivo entre nós.

Ainda podemos nos referir ao passado histórico, nos processos de criação das irmandades de cor que, segundo a pesquisadora Elizete da Silva (1994), foram formadas como concessão escravocrata, como doutrinação dos escravizados, no bojo do catolicismo, entretanto, os núcleos religiosos se tornaram trincheiras de resistência cultural, para práticas religiosas ancestrais e agenciamentos para alforrias. Nesse caso, irmãos eram os companheiros de resistência, luta e fé, tal qual os Kambebas ou os povos periferizados dos quais sou oriunda. São nos exemplos do passado e do presente distante que venho

entendendo a riqueza que é a captação com todos os sentidos desse cotidiano das escolas, e que há muitos registros em que podemos perceber experiências *corazonadas* na Vida de Professora, protagonizadas por crianças e professores, nas narrativas da Vida de Professora. Ao transformar em palavras as experiências, penso que também atuo com o *corazonar*, assumindo que fui afetada pelo acontecimento narrado, que ele aqueceu minha emoção, alegria, amor e a empatia.

Figura 44: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

As relações afetivas que o menino autista vai estabelecendo na escola parecem-me grávidas de *corazonar*, na medida em que “vai construindo pontes entre emoções/afetos, por um lado, e conhecimento/razão, por outro” (p. 154), tecendo-as de modo direto, sem melindres ou timidez. Para Santos (2019),

Corazonar é uma forma ampliada de ser-com, pois faz crescer a reciprocidade e a comunhão. É o processo revitalizador de uma subjetividade que se envolve com as outras, destacando seletivamente aquilo que ajuda a fortalecer a partilha e a ser corresponsável. Corazonar não se enquadra nas dicotomias convencionais, sejam elas mente/corpo, interno/externo, privado/público individual/coletivo ou memória/expectativa. Corazonar é um sentir-pensar que junta tudo aquilo que as dicotomias separaram. Visa ser instrumentalmente útil sem deixar de ser expressivo e performático (p. 154)

Poderia designar a Vida de Professora como um ato de *corazonar*, ou prehe de *corazonar*, já que a escrita é realizada num movimento de sentir-pensar? Seriam narrativas *verbovisuais corazonadas*, porque externam uma singularidade que se envolve com as outras, desinvisibilizando outras possibilidades de compreender as escolas e seus *praticantes*? Ainda com Santos, sendo *corazonar* um exercício de autoaprendizagem, pode ajudar a entender e

mudar a compreensão de escolas, estudantes e professores, já que no entendimento afetuoso do outro, das suas trajetórias, posicionamentos, suas histórias de vida, mudamos a nós mesmos, assim como a Vida de Professora o é para mim e, de algum modo, para as mais de mil pessoas que seguem a página?

Compreendo que as narrativas *verbovisuais* que compõem a página Vida de Professora não possuem ineditismo, nem é isso que busco, ao contrário. Pululam em muitas salas de aula, nas muitas e diversas realidades que formam a educação em nosso país, produzidas nas relações entre os que nelas habitam, mas, como já dito, são consideradas restos, invisibilizadas, esvaziadas de sentido e de potência, tratadas como inexistentes ou irrelevantes

Ao trazer esses “restos” de vida para a rede social, o fiz como um ato de sobrevivência. Como já afirmei, as publicações das narrativas iniciaram-se como movimento emergencial de partilha, para melhorar minha saúde física e mental. Não foram pensadas racionalmente como modo de luta e resistência pela/na escola pública, como hoje venho entendendo. E é esse aspecto que indicia a possibilidade de elas serem compreendidas como *corazonar* no sentido de que não foram planejadas. Ocorreram nas articulações entre os praticantes, por meio das interações, que aguçam nossos sentidos para as injustiças e o desejo de nos movermos para superá-las.

No entendimento de Santos (2019), *corazonar* é um modo de agir criativamente para solucionar problemas, aceitando partilhar os riscos inerentes ao ato. Pressupõe uma familiaridade latente com a questão, muitas vezes pelas memórias partilhadas e/ou pelo pertencimento local, distanciando-se das ações filantrópicas, entendidas como egoístas e produtoras de hierarquias. Daí, outras linhas de consonância com a Vida de Professora se tornam possíveis, na medida em as narrativas ali publicadas são entendidas como modos criativos de explicitar as potências que circulam nas escolas, assim como o descaso e os desafios que professoras e estudantes enfrentam cotidianamente para seguir aprendendo e ensinando.

Nesse aspecto, abro parênteses nas relações entre a Vida de Professora e o *corazonar*, para ampliar minha percepção de que, se há algo que une os povos periféricos da América Latina, além da exploração, do sofrimento, da opressão e da pobreza, é o *corazonar*. Tem sido muito perturbador descobrir que, desde a adolescência, sonho com a integração da América Latina, perceber que, após tantos séculos de colonização, de afastamentos causados pela diferentes línguas pátrias, das fronteiras impostas, do genocídio contínuo dos povos tradicionais, da tentativa de apagamento identitário pela selvageria capitalista, resistimos no

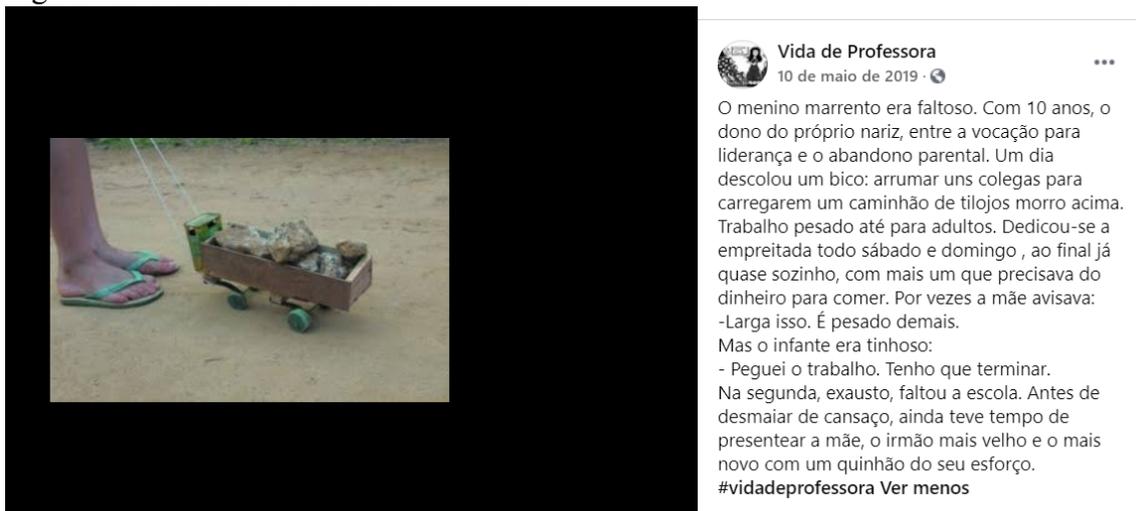
corazonar. Perceber a força que pulsa nas artesanias que nós fazemos há séculos, a partir do *corazonar*, para continuar existindo como força propulsora frente ao colonialismo.

É na cultura que fica mais visível nossa luta e resistência, nos corpos jubilosos que se deliciam com o prazer, a dança, o canto, nas festas populares, como o Carnaval, o Festival de Parintins e as festas juninas, no Brasil, o Dia de los Muertos, no México, Inti Raymi, no Peru, Fiesta de La Tirana, no Chile, La Mama Negra, no Equador. São exemplos de resistência e re-existência, uma reserva de sentidos, uma força social e cultural da memória coletiva dos povos latinos. Fecho o parêntese, muito esperançosa, repleta de *corazonar*, para voltar a Santos (2019), que amplia meu entendimento ao afirmar que, quando a razão estiver suficientemente *corazonada*, os povos oprimidos terão uma força inabalável que será entendida como “suficiências íntimas”

As “suficiências íntimas” representam uma forma de resistência que inclui re-existência. Compreendem, por um lado a denúncia radical de uma ausência histórica e ideologicamente produzida pela linha abissal para criar a terra nullis da apropriação e da violência coloniais, e, por outro lado, o surgimento de uma identidade fortalecida e de capacidade de atuar politicamente a partir de um exercício de “conscientização”, usando a expressão de Paulo Freire (SANTOS, 2019. p. 156).

Voltando à Vida (e à vida possível ao escrever uma tese) para continuar seguindo as coordenadas de Boaventura (nome lindamente polifônico) de Sousa Santos (2019), sigo em busca de novas articulações entre o *corazonar* e a página da rede social. Nesse sentido, ao afirmar que as lutas se fazem na partilha dos sentidos e na co-presença no *espaçotempo* da luta, ele aponta a contação de histórias como uma das ferramentas mais poderosas para tornar acessíveis, inteligíveis e relevantes as experiências sociais separadas no tempo, no espaço e na cultura (SANTOS, 2019, p. 156). Nesse fio, vou compreender a importância das narrativas publicadas na Vida, por entender que nelas há importantes experiências escolares e sociais, inacessíveis de outro modo, infinitas vivências em curso, cotidianamente produzidas nas milhares de escolas pelos seus praticantes.

Figura 45: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Figura 46: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

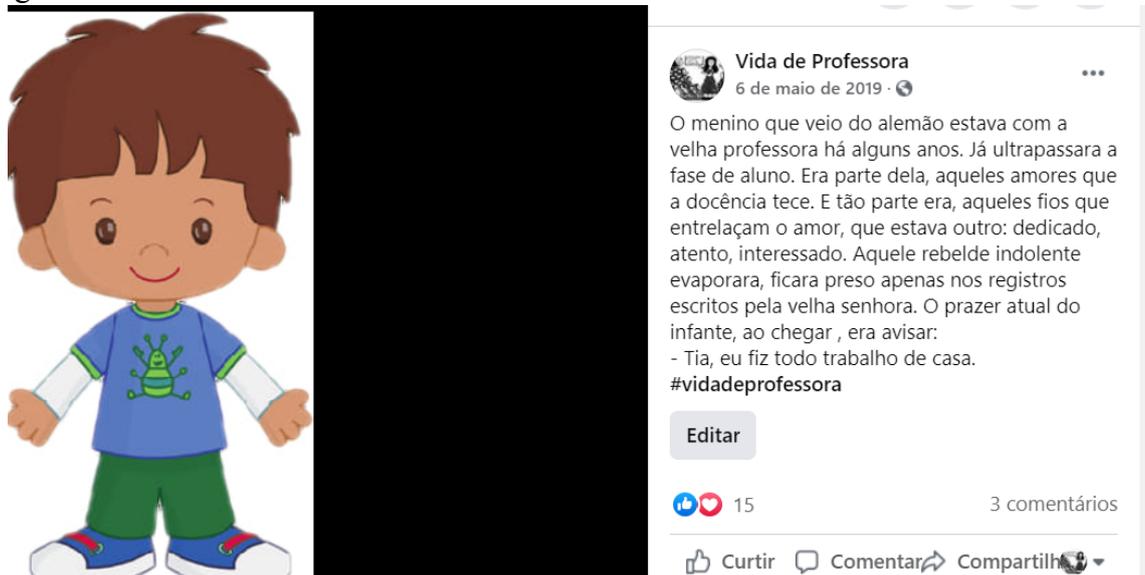
Bebendo de toda a densa produção intelectual de Santos, assim como na noção de complexidade de Edgar Morin, vou buscar tecer possíveis fios com os princípios *teóricosepistemológicos* dos cotidianos escolares a que essa pesquisa se filia, no entendimento de que para além de ser um lugar de reprodução, estes são *espaçostempos* de criação e complexidade, em que se enredam currículos e conhecimentos. Os pesquisadores deste campo trabalham com a noção da tessitura de conhecimentos em rede (ALVES; OLIVEIRA, 2008), que nos levam à ideia de processos, e não de objetos, com a dúvida e a incerteza permanentes, assumindo a impossibilidade de verdade absoluta e aceitando os pontos cegos e a incompletude de nossa compreensão. Nosso *mergulho* é nos múltiplos contextos cotidianos

¹⁴ “Menino chorando” – Giovanni Bragolin – Óleo sobre tela.

entendidos como espaços vivos e pulsantes de criação, no *uso* dos produtos e regras impostos pelo poder proprietário (CERTEAU, 2008).

No sentido do *corazonar*, Carvalho (2012) traz o entendimento dos cotidianos escolares como comunidade de afetos e afeições. Para a autora, são formas de comunidade que dependem da capacidade de sujeitos e grupos colocarem-se em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, os “possíveis” dos currículos, vividos a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afeições que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas no cotidiano escolar. Defende que os fluxos de conhecimentos, linguagens e afetos se legitimam na dimensão política, na busca de outros entendimentos de público, de coletivo e de currículo, circulante nas redes de trabalho informativo, linguístico e afetivo. Essa experimentação de novas intensidades nas redes de afetos e de confiança lançam outras possibilidades de existência. São os afetos que compreendem a cumplicidade e o acolhimento, possibilitando a formação de outros modos de subjetivação, que poderão produzir “zonas de comunidade” e partilhar do espaço público.

Figura 47: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Desse modo, as narrativas *verbovisuais* são compreendidas como experiências corporificadas e, no meu entender, são a “vida” desse texto, ao embaralhar, de modo proposital, as fronteiras entre a teoria e a metodologia, princípio do campo de pesquisa

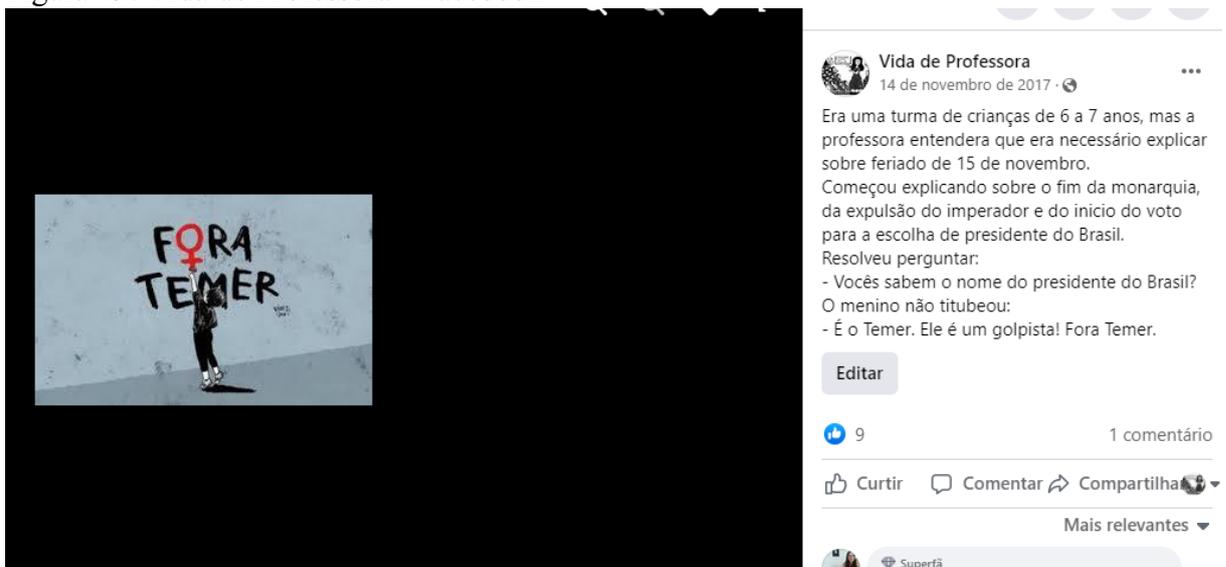
*nos*doscom os cotidianos escolares. Para nós, pesquisadores dos cotidianos escolares, teoria e metodologia não se separam para expandir a compreensão dos objetivos da pesquisa.

Figura 48: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Entretanto, para um aprofundamento maior e melhor organização desse trabalho, organizei um capítulo específico para tratar das contribuições *teóricometodológicas*, que me auxiliam a compreender as pistas *socialpolíticaeconômicaafetivas* contidas nas narrativas *verbovisuais*. Neste sentido, pelas escolhas epistemológicas feitas para este trabalho, se exige que eu busque metodologias outras que dialoguem com os princípios epistemológicos até aqui expostos, o que será o desafio seguinte tópico.

Figura 49: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Figura 50: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

1.2 Palavra por palavra – currículos e cotidianos escolares

Antes do mergulho *teóricometodológico* anunciado para o próximo capítulo, faz jus abrir uma seção com o objetivo de trazer alguns estudos do campo dos Currículos, de forma a contextualizar esse debate de intensa disputa na produção de conhecimento nos cotidianos escolares. Para iniciar, parto da narrativa *verbovisual* do menino de seis anos, que rompe com a história “morta” que estava sendo apresentada pela professora e adiciona os elementos da história contemporânea e nelas suas compreensões cidadãs a respeito do período que vivíamos, criando possíveis dos currículos (CARVALHO, 2012) no sentido de que a provocação da criança insere conhecimento, linguagem, afetos e afecções, que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas no cotidiano escolar.

Como já afirmado desde a introdução, assumo a noção de currículos criados cotidianamente (OLIVEIRA, 2012) a partir da produção de conhecimento dos praticantes, sempre de modos originais, inventivos, irrepetíveis e culturalmente situados. Desta forma, entendemos como produções potenciais a provocação que fez o menino de seis anos, de uma escola pública periférica, que denuncia o governo golpista de Michel Temer, e tudo que se desenrola antes, durante e depois da provocação do infante, evidenciando a criação de conhecimento curricular.

Assim, diante da importância para essa pesquisa, trago algumas compreensões de currículos que vêm sendo produzidas pelos pesquisadores dos cotidianos em mais de 30 anos

de investigação, enriquecendo sobremaneira as reflexões sobre a temática e que foram me constituindo como pesquisadora. Dentre essas produções, destaco: **Currículos como atos** (MACEDO, 2013), no entendimento de que esses se constituem a partir dos atores curriculares e a posição política de cada um, de modo interativo, numa incessante atribuição de sentidos por todos esses envolvidos; **Currículos pensadospraticados** (OLIVEIRA, 2003), compreendendo que, para além dos conteúdos criados cotidianamente nos processos de *aprendizagem* *in situ*, os currículos são produzidos nas tessituras entre propostas formais, conhecimentos diversos, valores e crenças, sentimentos e formas expressivas pelos sujeitos *políticopraticantes*; **Currículos criados como um campo da experiência** (REIS, 2014), tecidos no trabalho docente nos encontros e narrativas; **Currículo como produção** (GARCIA, 2010), ligados ao campo da cultura, no entendimento de que são processos culturais de criação de conhecimentos e sentidos que, simultaneamente, espelham, constituem e ressignificam os sentidos e os modos de ser-professor.

No meu entendimento, são importantes noções que atendem aspectos *teóricosepistemológicos*, gerados pelos complexos contextos escolares. Nesse sentido, diante dos meus objetivos, sigo entendendo que a noção de currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003) colabora com esta pesquisa, diante da compreensão de que as narrativas *verbovisuais* são currículos *pensadospraticados* desinibilizando e valorizando os *saberesfazeressentires* produzidos pelos praticantes das escolas. Da mesma forma, compartilho do entendimento de que as produções de conhecimento são necessariamente culturais (GARCIA, 2010). As noções me ajudam no entendimento das intensas e múltiplas invenções curriculares que circulam no chão da sala de aula criados por sujeitos anônimos de potência inventiva e original e contribuem para perceber a rica profusão heterogênea e potente dos modos de ocupar e viver as escolas, questionando as validades e propostas de modelo educativo e curricular homogeneizante que negam a multiplicidade e a diversidade existente no mundo.

Figura 51: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

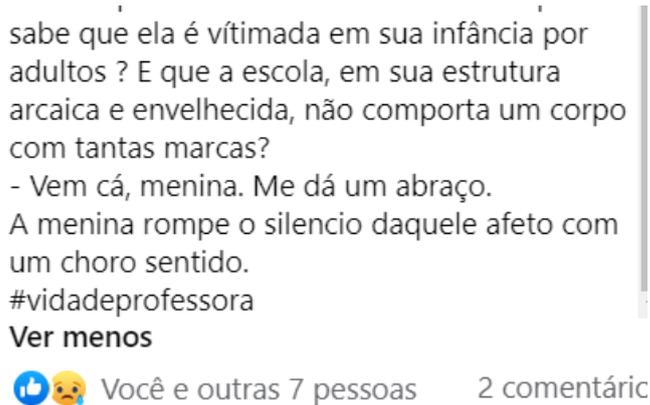
Porém, para além do campo de pesquisa dos cotidianos escolares, os estudos de currículo são tecidos por uma longa história de disputas e evolução, nem sempre linear e positiva. Neste embaralhamento, busco Tomaz Tadeu da Silva (2004) para mapeá-los a partir das três tendências que o autor aponta: a primeira, a tradicional ou não crítica, entendendo o currículo de modo técnico; a segunda, nomeada como crítica ao acriticismo da primeira, em produções como as de Bowles Gintis (1981) Bourdieu e Passeron (1971) e Baudelot e Establet (1971); a terceira, chamada de pós-crítica, introduzindo questões das linguagens e dos discursos (LOPES; MACEDO, 2011). Entretanto, essas tendências não se bastam e se desdobram de modos multifacetados em variadas correntes.

Ainda com Silva (2004), venho entendendo que, historicamente, a palavra “teoria”, traz implícita a ideia de representação fiel do real e de uma correlação linear entre teoria e realidade. Nessa perspectiva, a realidade precederia a teoria e esta, por sua vez, seria sua descoberta e descrição. Esta compreensão é comum a uma visão tradicional e estritamente técnica quanto ao que seja “currículo”. Entendo que esta é uma forte influência do pensamento hegemônico sobre currículo e que vem “assombrando” o Ministério da Educação, a partir do reconhecimento de uma verdade única. Por um jogo discursivo, a representação de um real ou o desejo por um real acabam por funcionar como se fossem “a realidade”.

Quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2004, p. 15)

Para o autor, essa seleção pré-determinada deixa ver, de forma explícita ou implícita, os critérios de seleção para a produção de uma determinada sociedade, desconsiderando as produções de saberes cotidianas de estudantes e professores. Essa ideia de currículo busca modificar as pessoas que a ele estarão subordinadas. Assim, a pergunta que o precede é: qual

Figura 52: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



é o sujeito desejado? E a partir dessa resposta, definem qual o conhecimento é considerado importante para formar o tipo de pessoa que consideram ideal.

A segunda perspectiva, a crítica, entre diversas concepções que se encaixam na tipificação, encontra-se no movimento de reconceitualização dos estudos de currículo que tem origem nos Estados Unidos (no final

dos anos 1960 e início dos anos 1970). No limite deste texto, trago algumas contribuições que esse movimento trouxe às teorias de currículo, ao entendê-lo como uma área interdisciplinar híbrida de teoria, pesquisa e prática institucional. Mais recentemente, William Pinar (LOPES; MACEDO, 2016), um dos fundadores da corrente reconceitualista humanista, que privilegia a especificidade, inventividade e a resistência da experiência humana, define currículo como “uma conversa complicada” entre alunos e professores, sujeitos que existem em um determinado tempo e lugar, sendo esse lugar público ou privado. Esses indivíduos enredam essas conversas complicadas, porque trazem seus conhecimentos prévios, circunstâncias atuais, interesses e desinteresses para o que estiver sendo estudado. Nesses aspectos, entrelaçam ainda a história e a conjuntura, a situação, o clima da região onde esse currículo é vivido.

Para Pinar, o currículo é processo e experiência vivida e não algo planejado. O que foi, está sendo e será tecido, como nas narrativas *verbovisuais* acima, é que constitui o currículo. Assim, o autor trabalha com a noção de *currere*, o correr do curso, na forma verbal, enfatizando a ação, em contraste com o substantivo que, segundo ele, transmite a ideia de completude. O correr do curso possibilita o entendimento de algo contínuo, social e subjetivo por meio de estudo acadêmico, ressaltando a experiência cotidiana dos indivíduos e a capacidade de aprender a partir do diálogo.

Essa conversa com os outros é complicada devido a nossa individualidade e a deles, e suas diferentes localizações geracionais, genéticas e culturais. Parece que compartilhamos experiência, mas tal experiência é sempre alterada por essas localizações separadas, num tempo histórico e no local geográfico, e por nossa experiência diferente da deles. O fato reverberador de que somos indivíduos diferentes nos separa uns dos outros, mas também é o que nos conecta uns com os outros (LOPES; MACEDO, 2016. p. 21).

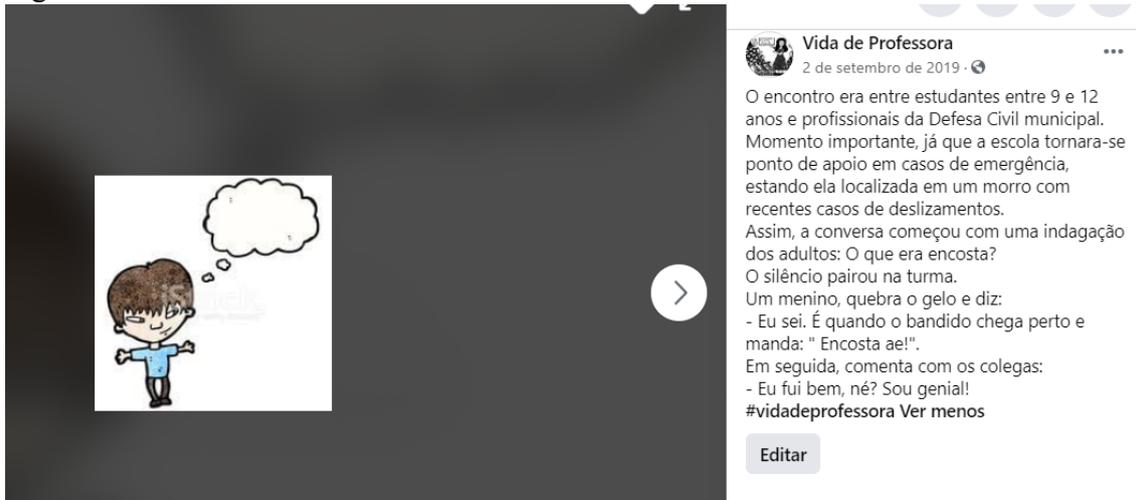
O fato de a conversa ser complicada não é apenas um problema pedagógico, mas também uma possibilidade educacional com vistas a compreender as diferenças dentro das semelhanças, partindo do entendimento de que a própria subjetividade é uma conversa constante. Porém, vai além da questão individual e avança na compreensão não apenas da espécie humana, mas da vida no planeta Terra: “O mundo é simultaneamente empírico e poético, fenomenológico e histórico” (LOPES; MACEDO, 2016. p. 24).

Neste sentido, entrelaço os escritos de Ivor Goodson (2019) no entendimento do currículo como narrativa, de um “caminho narrável” em direção à formação de identidades e agência, quando o saber como narração de histórias é valorizado, promovido e representado.

Narrativas propiciam e criam espaço para “momentos pedagógicos” nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas às outras, com suas próprias culturas e tradição, com suas esperanças e aspirações e, em última instância com uma construção de conhecimento intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas. (GOODSON, 2019. p. 114)

Na perspectiva de se pensar o currículo como narrativa, a investigação se dá nas experiências dos sujeitos que vivem os cotidianos escolares, possibilitando uma conexão entre modos de vida alternativos, produzindo um engajamento significativo nos processos e o conteúdo de aprendizagem que passam a ser dialógicos e significativos. Desse modo, o que o autor propõe é uma nova teoria da aprendizagem, onde o conhecimento está envolvido na construção e na contínua manutenção da narrativa da história de vida, o que requer “uma pedagogia aberta e facilitadora, na qual as relações de poder entre aprendiz e professor se deslocam da interação de especialista-novato para a de facilitador-agente aprendiz.” (GOODSON, 2019. p. 114).

Figura 53: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

As compreensões de Pinar e Goodson adensam as pesquisas com cotidianos escolares, em que encontramos o entendimento dos currículos como processos de negociações e produções de sentidos em diálogos entre os saberes do/no coletivo, tal qual defendido por Garcia (2015). A autora ressalta que os *sujeitospraticantes* são ativos na produção de ações e sentidos nos currículos, nas complexas redes que “formam e se formam no emaranhado de subjetividades e práticas culturais ordinárias” (p. 302), questionando, tensionando e interrogando os sentidos hegemonicamente atribuídos ao termo Currículo, pela constatação de que as diferentes maneiras de o entender, vão tecendo diversas possibilidades de produção do mundo.

É nesse sentido que as heterobiografias *verbovisuais* podem contribuir, ao registrar e publicizar um diálogo da sala de aula onde a menina, ao não aceitar o papel subalternizado e enfraquecido da heroína, possibilita um debate de gênero, visibilizando outros sentidos e saberes a que circulam nos espaços escolares e que são apagados nas concepções curriculares hegemônicas.

Figura 54: - Vida de Professora - Facebook

Vida de Professora
12 de abr de 2019 · 🌐

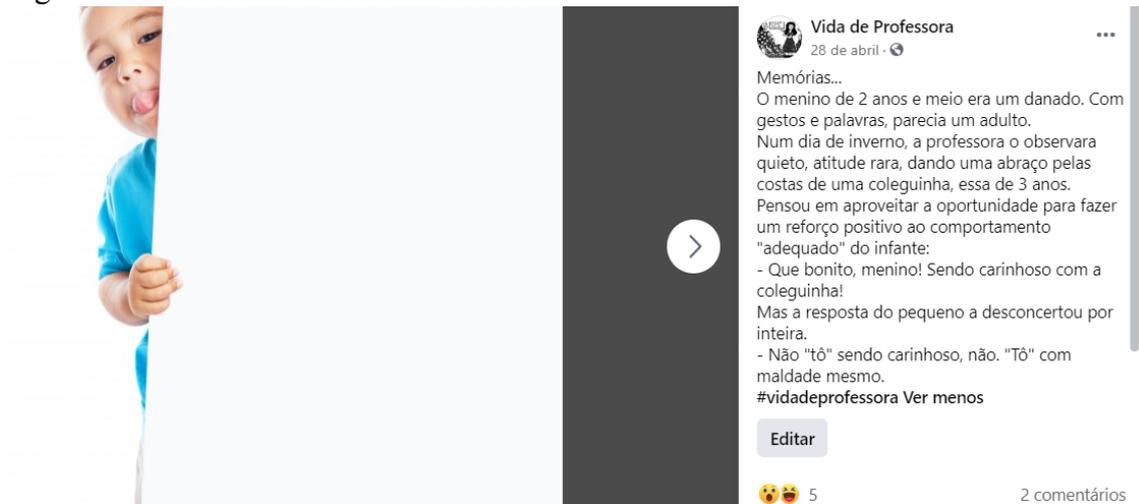
Imagine uma vida dura. Multiplique por 50 e chegará próximo da luta da menina: pobreza, abandono, violência, fome.
Na escola, explodia a revolta e a rebeldia, a incompreensão e o inconformismo por tanta dificuldade.
Entretanto, é justo reconhecer que era admirada pela inteligência sobrecomum e o desejo de conhecer, apesar do corpo indolente e sofrido.
Para variar, hoje foi retirada de sala e levada para uma conversa.
O que falar? Que você também tem raiva do Estado que abandona seus cidadãos? E que sabe que ela é vítima em sua infância por adultos? E que a escola, em sua estrutura arcaica e envelhecida, não comporta um corpo com tantas marcas?
- Vem cá, menina. Me dá um abraço.
A menina rompe o silêncio daquele afeto com um choro sentido.
[#vidadeprofessora](#)



Fonte: acervo da autora

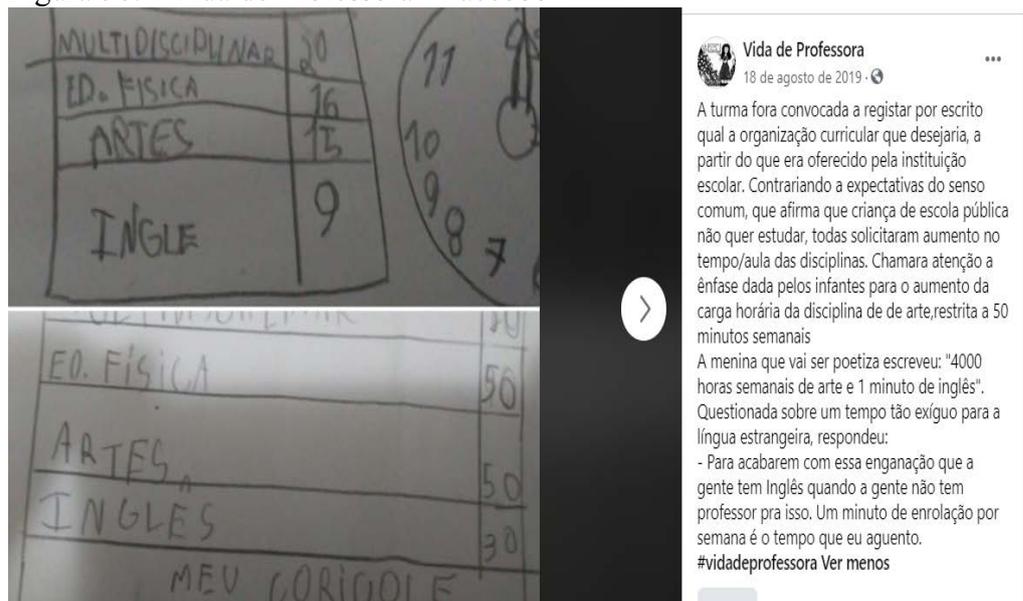
Da mesma forma, na narrativa abaixo, o infante, em diálogo com a professora, desestabiliza as certezas da adulta, que carrega uma representação romântica de infância, distanciada das diversas formas de ser e viver a infância nos diferentes contextos cotidianos. Neste sentido é que os currículos no campo dos cotidianos são compreendidos como criação cotidiana dos *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2012) e, por isso, processos sempre provisórios e recriados cotidianamente. São os diálogos e enredamentos entre os conhecimentos formais e outros saberes, em ações de reflexão e de produção de ações, enredados uns aos outros em práticas de conhecimento.

Figura 55: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Figura 56: - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Como também, na narrativa acima, quando a criança de oito anos é provocada a pensar a respeito da grade curricular oferecida pela instituição escolar e demonstra o pensamento crítico sobre aquilo que lhe é oferecido. Na mesma medida, a intervenção da menina coloca o grupo de estudantes a pensar e a professora em uma situação de explicar o que não tem explicação. Com o registro e publicação da narrativa *verbovisual*, fica a denúncia sobre disciplinas que constam em documentos, mas não são efetivamente oferecidas ao alunado.

A denúncia da menina se inscreve na perspectiva da emancipação social quando estabelece relações mais ecológicas entre ela, a professora e a própria instituição de ensino.

Também entre ela e os diferentes conhecimentos, temporalidades, culturas, escalas e sistemas de produção (SANTOS, 2004), em uma centelha de ação que rompe com a ideia repetição e domínio, próprio da monocultura hegemônica nas culturas ocidentais, da superioridade dos saberes formais sobre os demais.

As narrativas *verbovisuais* nos ajudam na aproximação desse movimento de criação, ampliando nossas possibilidades de perceber as complexidades, sentidos e conhecimentos, que cotidianamente tensionam e se enredam aos currículos. A produção de narrativas que partem das vivências cotidianas de docentes e estudantes dão a ver (LARROSA, 2019) essa produção de conhecimentos e saberes potenciais nos currículos.

Para encerrar esse capítulo, reafirmo a escolha que este trabalho faz pela compreensão de cotidianos como *espaçostempos* ricos de criações, reinvenções e ações (OLIVEIRA, 2012) na cultura, produzindo redes de *conhecimentossignificações* (ALVES, 2013). Percebo que as narrativas *verbovisuais* publicadas na página Vida de Professora caminham neste entendimento, de que as escolas produzem currículos cotidianamente em intensos contatos com outras redes educativas, alargando e criando conhecimentos e conteúdo.

Mostramos as possibilidades de criação curricular nesse nível e ajudamos a compreender as ações desses praticantes nos significados possíveis para as repetições e as mudanças com que trabalham em processos curriculares. Começamos a compreender as diferentes tessituras do tecido curricular; suas disciplinas; seus conteúdos; formas de trabalhar com eles; trabalhos *dentrofora* das escolas; apropriação de artefatos culturais novos e criação de tecnologias; etc. (ALVES, 2013, p. 42-430).

Assim, assumindo os currículos como aquilo que é criado cotidianamente pelos *praticantespensantes* das escolas em uma artesanaria de saberes e experiências, única e irrepitível, penso que esse trabalho pode contribuir para a tessitura de uma história das escolas públicas periféricas para além da “oficial”.

Figura 57: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Figura 58: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Desta forma, compreendendo o mundo, as escolas e os praticantes a partir das Epistemologias do Sul, da complexidade do mundo e de currículos *pensadospraticados* cotidianamente, sou levada a buscar metodologias outras que me ajudem a compreender meu objetivo de pesquisa. É o que pretendo trançar no próximo capítulo.

Figura 59: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

2 CORAÇÃO NA BOCA – TESSITURAS TEÓRICAS METODOLÓGICAS.¹⁵

Figura 60: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Como já afirmado no primeiro capítulo, as narrativas *verbovisuais* que circulam por este texto são escritas no calor dos acontecimentos, quando estou afastada fisicamente do lócus escolar, mas ainda atravessada pela experiência (LARROSA, 2015). Nesse sentido, por vezes, as palavras com quais teço as escritas tomam posições pessimistas, como nesta que abre esta seção, quando delineio uma escola que é só docilização, quando sei, como parte dela e como leitora de Certeau e pesquisadora dos cotidianos, que nos *espaçostempos* escolares circulam pluralidade, riqueza, multiplicidade de ações. Uma discussão importante do campo ao qual me filio é assumir esse contraditório como parte do cotidiano. Por isso, mantê-las como estão, atravessadas pelo momento, é importante como registros do *vividopercebido*, o que não implica deixar de perceber e dar visibilidade àquilo que é criação e potência. Isso porque, com elas podemos pensar alternativas e caminhos, ainda que circunstanciais para as grandes questões que enfrentamos.

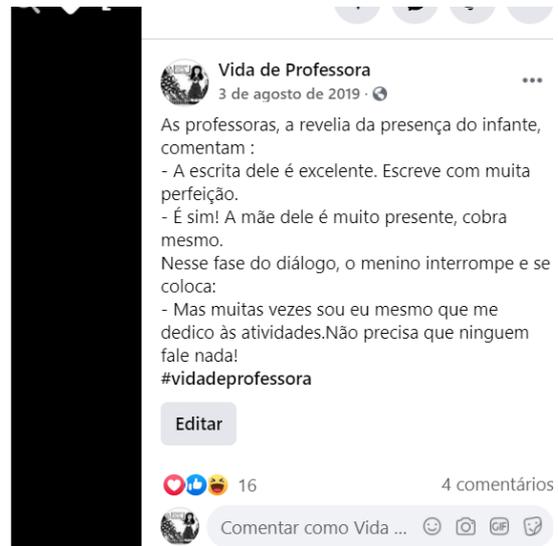
Essa decisão está em consonância com o objetivo principal deste capítulo, que é trazer as contribuições metodológicas de autores, principalmente José Machado Pais (2003), Michel de Certeau (2013), Raymond Williams (2009), Antônio Candido (2008), Beth Brait Alves (2001), em trabalho artesanal (SANTOS, 2019. p. 62), na busca por apontar processos que corroborem a ideia de que as narrativas *verbovisuais* da Vida de Professora desinvisibilizam

¹⁵ Verso da música “Sangrando”, de Gonzaguinha.

os *saberesfazeres* produzidos pelos praticantes das escolas periféricas de municípios do estado do Rio de Janeiro.

Neste sentido, Pais (2003) contribui ao trazer elementos e problematizações em relação aos caminhos que percorri e continuo percorrendo e que me que me moveram neste trabalho, à medida que defino as escolas como campo de investigação e as narrativas da página Vida de Professora como o *corpus* da pesquisa. O autor me encaminha ao entendimento de que, quando estou no lócus da pesquisa, com percepção investigativa “descompromissada” e atenta à realidade social que ali se insinua, conjectura e indicia, não desejo lógicas que visem a demonstração. O investimento é na percepção descontínua que é exercitada no “vadiar sociológico” (PAIS, 2003, p. 32).

Figura 61: Vida de Professora - Facebook



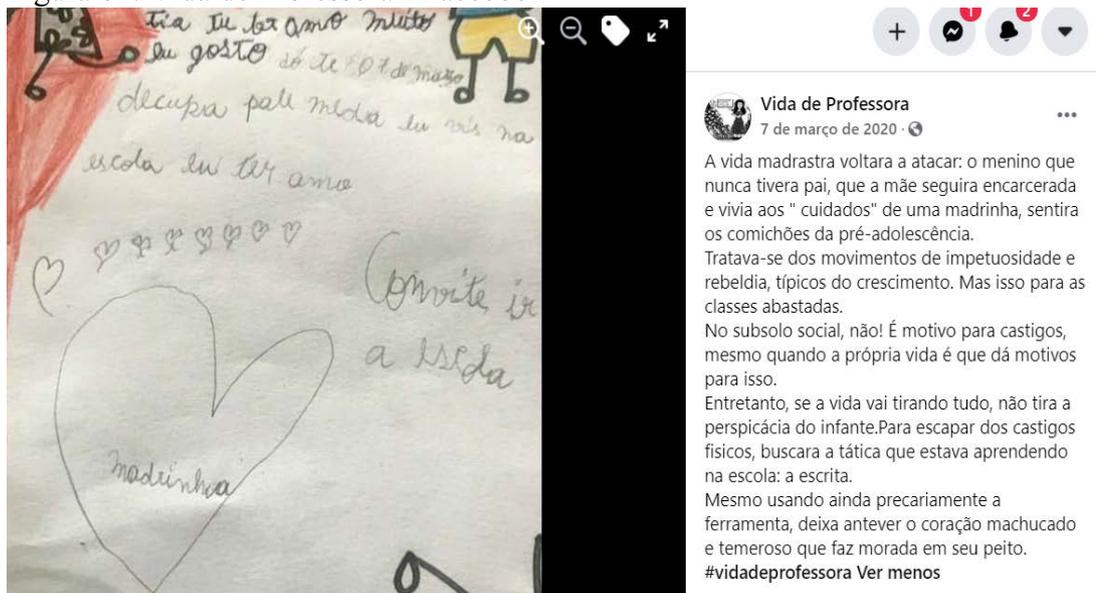
Fonte: acervo da autora -

Com Pais, o entendimento é de que o uso das narrativas nas pesquisas são modos de protesto contra as formas de objetificação do social. Através delas, busca-se as insinuações, as alusões sugestivas, renunciando à ilusão da posse de um real, entendendo que se trata de uma impossibilidade. Neste sentido, só é possível se houver uma consciência epistemológica de que o cotidiano é o que se passa, quando aparentemente nada se passa (PAIS, 2003). São nos aspectos pueris e insignificantes da vida social que encontramos potências e possibilidades de resistência, que propulsionam a fratura de uma ordem única da vida. Porque o “que se passa”:

(...) tem um significado ambíguo próprio do que subitamente se instala na vida, do que nela irrompe como novidade (o que se passou?), mas também do que nela flui e desliza (o que se passa...) numa transitoriedade que não deixa grandes marcas de visibilidade. (PAIS, 2003, p. 29)

Assim, a exibição do social é daquilo que se aninha nas intimidades quentes da compreensão, nas pluralidades espalhadas pelo vivido, rompendo com as descrições, quadros teóricos e conceitos de partida, que erguem limites entre os eventos, anulando suas conexões mútuas. Nesse sentido, os cotidianos são entendidos como rotas de conhecimentos, impossíveis de serem compreendidos como uma parcela isolável do social. Não pode “ser caçado a laço quando cavalga diante de nós” (PAIS, 2003, p. 31), mas deve ser entendido como um laço que vai admitir “pegar a caça”, dando-nos entendimento sobre esse social. A metáfora acima não busca o fato e sim um rastreio voltado para os modos como se dá a relação entre os fatos. Desse modo, é fundamental como se interroga o que se percebe e, a partir disso, como o percebido se revela.

Figura 62: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Na teia de referências em que vem sendo tecida esta tese, compreendo que as reflexões de Machado Pais (2003) dialogam com a contribuição de dois outros autores, muito caros a este trabalho: Carlo Ginzburg (1989) e Michel de Certeau (2008; 2012). A primeira se relaciona com a noção de paradigma indiciário, no entendimento do conjunto de princípios e procedimentos de pesquisa centrados nos detalhes, nos dados marginais, nos resíduos tomados como pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintomas; a segunda, ao uso de metáforas, criando passagens clandestinas entre um campo e outro, do autor que é considerado por

Machado Pais “um incompreendido” (2003 p. 67) por defender o esboroamento das fronteiras entre as disciplinas do saber.

Entre indícios e enigmas, venho entendendo essa pesquisa, como propõe Pais (2003), como “uma viagem e não um porto”, tecendo e sendo tecida, a pesquisadora e o trabalho, no curso da investigação, sem que esteja estabelecido antes de partir para o campo um lugar a se chegar. Para o autor, a metáfora acima se justifica ao investir na raiz etimológica da palavra “método”, originalmente entendido como “um caminho que se faz ao andar”, “o trotar pela realidade”, o passeio desprezioso, de forma metedida e indiscreta. Assim, método é o “voo baixo”, atento às minúcias, não desprezando nada nessa paisagem, com atenção matreira, mas sem se deixar aprisionar pelos fatos, enfrentando o social numa obstinação miúda e teimosa. Entretanto, está longe de ser um caminho linear e suave. Ao contrário, é feito com “pequenos solavancos”, perdas e recuperações. “É um trotar que não perde nada, correndo embora riscos de se perder no nada” (PAIS, 2003, p. 34), procurando os contínuos nos descontínuos.

Figura 63: Vida de Professora - Facebook



Desenho 6

Vida de Professora
5 de março de 2020 · 🌐

No momento agitado da saída, entre um beijo e um abraço, o menino contou:
- Meu pai morreu.
E foi embora.
No dia seguinte, em meio a uma atividade, no corre-corre cotidiano da sala de aula, o menino volta ao assunto:
- Meu pai morreu.
O colega, que ouvira a enunciação também no dia seguinte, tenta consola-lo.
- Ele virou uma estrelinha.
Mas o orfão não era dado a metáforas:
- Não! Morreu mesmo.
Outro pequeno entra no assunto:
- Ele foi para o céu.
Porém, ouve uma resposta pragmática
- Eu não sei para onde ele foi. Eu só sei que ele morreu.

Fonte: acervo da autora

Atenta ao risco de trotar no vazio, busco a possibilidade de traçar linhas de consonância entre os escritos de Boaventura de Sousa Santos (2019) e José Machado Pais (2003), quando este último reflete sobre a necessidade de procurar relações no social entre os acontecimentos macro e as micro circunstâncias, e o primeiro compreende a necessidade de fazer relações entre a pequena e a grande escala dos acontecimentos investigados, na busca daquilo que chamo de arranhaduras e frisos inerentes aos fenômenos sociais estudados. Assim, no quarto capítulo onde me dedicarei de forma mais intensa ao diálogo com as

composições *verbovisuais*, terei atenção voltada entre escalas sócio-históricas em que se inscrevem os acontecimentos de modo a buscar as considerações às questões iniciais deste trabalho.

A escolha de Machado Pais (2003) de assumir a sociologia do cotidiano implica, como ele diz, em renunciar à posse de um real. O autor investe na derrubada dos totens da pesquisa tradicional, ao questionar: o que é conhecimento objetivo? E não se exime da resposta, compreendendo como crença aquilo que se produz como representação da realidade. Para ele, são apenas imagens, tão reais como as imaginadas. A apreciação do mundo sempre será um ponto de vista de alguém e, por isso, associado a uma multiplicidade de leituras e hipóteses possíveis, levantadas por cada pesquisador.

Desse modo, a pesquisa vem traçando caminhos pelos desvios, pelas brechas dos paradigmas poderosos, já que o interesse deste trabalho é pelos processos, e não por objetos, compreendendo que as produções canonizadas cerceiam a imaginação sociológica.

Figura 64: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Figura 65: Vida de Professora – Facebook



Fonte: acervo da autora -

A imaginação sociológica está ligada a uma sociologia distraída (PAIS, 2003), interessada nos pormenores, compreendendo o objeto como parte de uma recriação, tal qual *A Madona* de Rafael, o *Autorretrato* de Rembrandt e os *Girassóis* de Van Gogh, obras que também representam um objeto real, mas não são imitações desse. No uso dos pincéis ou das palavras, dá-se o mesmo movimento de vivência da representação de algum objeto. Assim, o desejo é abandonar o modelo clássico do “penso, logo existo”, propondo-me ao “sinto, logo penso” (PAIS, 2003. p. 51) o que essa pesquisa tem feito das experiências dos cotidianos.

Figura 66: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora –

Ouso comparar o processo de escrita das narrativas *verbovisuais* com a dos artistas impressionistas, que buscavam a reprodução imediata da sensação visual e não uma

¹⁶ Ilustração de Irma Gruenholz.

fotografia, para que o instante captado pudesse impressionar, já que as publicações da Vida de Professora são instantes dos cotidianos escolares, percebidos pelas minhas redes de sentidos. É possível traçar alguma aproximação entre os movimentos que os levavam aos pincéis com palavras, ambos buscando escapar do traço rígido do contorno, mantendo as impressões transitórias do instante, a captação ao olhar distraído, de algum modo, a registrar “a passagem ininterrupta do tempo escorregadio” (PAIS, 2003, p. 51).

Nas narrativas *verbovisuais*, as personagens e os contextos não possuem contornos nítidos, no recurso das palavras, para realçar sombras luminosas e coloridas. Para captação nas narrativas, me permito passeios desprentensiosos e insidiosos, pelos pátios, corredores, sala de professores, entre as carteiras das salas de aula, meu campo de pesquisa, como uma “*flânense*”, bandoleira, sem um destino aparente, entregue aos movimentos das marés de pessoas e acontecimentos, tal como os pintores em busca de capturar um novo nuance de uma mesma paisagem.

Para o autor, a capacidade de “*flâneur*” do pesquisador está na possibilidade de recuperar saberes para (re) construir o terreno de sua própria discursividade. Nesse sentido, há novo diálogo entre Machado Pais (2003) e Boaventura de Souza Santos (2019), quando o último denuncia os epistemicídios cometidos pela ciência, ao valorizar o olhar científico, limpo, asséptico e eurocêntrico, baseado na razão da modernidade, e propõe uma *ecologia de saberes* para a recuperação e possibilidade de alargamento das experiências, trazendo à tona saberes e conhecimentos invisibilizados pelo pensamento cartesiano. Para Machado Pais (2003), o alargamento da experiência é possível quando desenvolvemos um olhar rebelde e indisciplinado.

Neste sentido, venho compreendendo que a primazia do sentido da visão, presente na expressão “olhar rebelde”, é fruto das circunstâncias históricas nas quais o autor está inserido e ao campo em que se origina, a Sociologia. Entretanto, Machado Pais deixa expresso seu entendimento e defesa da necessidade de todos os sentidos para captação dos movimentos insidiosos dos cotidianos, do decorrer de sua obra. Nesse sentido, se harmoniza com as escolhas desta pesquisa, imersa no campo com os cotidianos, onde aprendemos que precisamos “mergulhar com todos os sentidos” (ALVES, 2001) no campo de investigação e na vida, como condição *sine qua non* para perceber o “que se passa quando aparentemente nada se passa” (PAIS, 2003). É nesse sentido que tomo liberdade de entender que o “*flâneur*” defendido pelo autor é uma postura que envolve todo corpo, uma percepção inteira, espontânea, rebelde e indisciplinada, envolvendo a investigação e o gosto pela aventura, sem

rotas preestabelecidas, em caminhos incertos, num “trotar vagabundo”, sempre a desnorte (PAIS, 2003, p. 54).

Entretanto, apesar de indicar um “desnorte” para a tessitura da pesquisa, não significa que propõe um flunar sem rumo, e sim a necessidade da criação de uma cartografia para campo pesquisado, entendendo que, perceber diferentes pontos é uma parte importante da pesquisa para se ter ideia do conjunto. Esse movimento foi sendo feito à medida da construção deste trabalho, o que me levou a buscar inicialmente uma organização das narrativas em temas, o que foi abandonado após o exame de qualificação, percebendo que as narrativas não se permitem aprisionar a nenhuma classificação ou temática, já que há muitos fios que as atravessam, de modo complexo e caótico, que se entrecruzam tal qual a vida cotidiana.

Figura 67: - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

O trote vagabundo à desnorte pelo campo de pesquisa desafia a buscar compreensões do que não está percebido, o que Machado Pais (2003) denomina de enigmas. A realidade pode estar mascarada, um mito encoberto em véus que escondem decifrações quanto mais acreditamos em sua transparência. Assim, o caminhar é bandoleiro, porém desconfiado, desnaturalizando o enigma que mente dizendo a verdade, num jogo de estereótipos. Para o autor, há duas premissas que auxiliam no entendimento dessas significações ocultas: a primeira é a interrogação e a desconfiança. A segunda é a dedução, através do registro detalhado das representações sociais, entendendo que o real é incapturável e que, assim, uma narração é sempre uma criação. Criar leituras para esse real é uma das chaves dos enigmas que mentem dizendo a verdade.

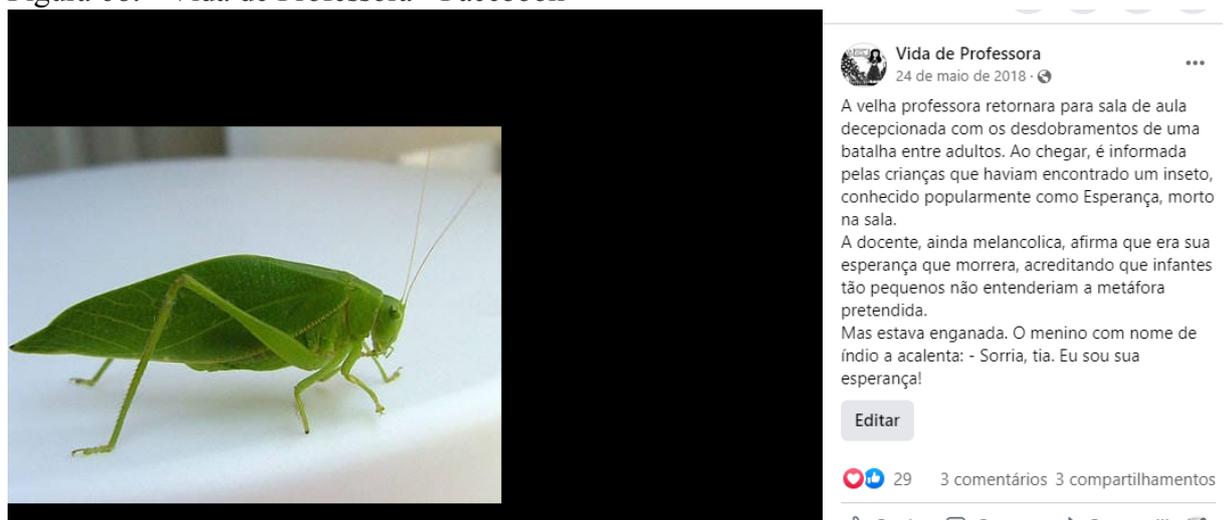
¹⁷ Cabra-Cega – Orlando Teruz – Óleo sobre tela.

Ou como sustentou Tyles, em relação à chamada etnografia “pós-moderna”: Resulta um documento oculto, enigmático, paradoxal, exotérico, enquanto união entre a fantasia e realidade que evoca as construções dessa simultaneidade que nos é dada a conhecer com o nome de realismo candoroso. Tal conjunto de realismo e fantasia leva-nos à elaboração de uma linguagem que simples e doméstica na aparência, se transforma em expressão oculta em quase metalinguagem (...). É uma fantasia realista, ou uma realidade fantástica (PAIS, 2003, p. 58-59).

Assim, a ironia dos enigmas é, ao tratar de disfarces e dissimulações, nos levar a perceber o que parece fantasia como realidade, para depois entender a realidade como fantasia, descobrindo-os como “fontes de luminosidade na aparente obscuridade”. Ao pesquisador, cabe o desafio de estar atento à polifonia de vozes que circulam, preservando um grau de consciência que impeça seu arrebatamento pelo campo pesquisado. Cabe ao pesquisador mergulhar nesse mar de mistificações para, ao sair dele, melhor o compreender.

O entendimento do autor é que os enigmas funcionem como “negativos fotográficos”, representações sociais distorcidas, na tentativa da “revelação”, de encontrar “os claros” da realidade. Desse modo, venho compreendendo que as escritas da Vida de Professora são narrativas enigmáticas do “real”, dando a ver (LARROSA, 2018) uma realidade fantástica ou uma fantasia realista. Haveria possibilidades de desinvisibilizar currículos em circulação e outros modos de se compreender as escolas, as docências e as infâncias? Para isso, recorreremos a Michel de Certeau, Raymond Williams e Antônio Candido na próxima seção.

Figura 68: - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Figura 69: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

2.1 Peito aberto, vou sangrando: narrativas e ficção com Michel de Certeau, Antônio Candido e Raymond Williams.

Figura 70: - Vida de Professora - Facebook



" Eu queria que existissem unicórnios.Eles constroem arco-Íris."(Lorena, 2016)

Fonte: acervo da autora

Dando continuidade à escolha metodológica, assumo a inventividade da escrita literarizada nas *narrativas verbovisuais*, tecidas a partir das experiências (LARROSA, 2015) escolares captadas nesses cotidianos, atravessada pela memória e tornada “corpus” em vozes, imagens, e palavras, como as que circulam por toda tese e que compõem a epígrafe deste capítulo.

Como já afirmado no capítulo anterior, parto do entendimento dos mundos e das escolas em sua complexidade (MORIN, 1995), buscando compreendê-lo com as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2019) a partir dos estudos do campo dos cotidianos. Essa

escolha me encaminha a utilizar metodologias outras que me permitam compreender os rastros de conhecimento, criação, potência e currículos que circulam nas publicações da Vida de Professora e que assim, me ajudem a responder aos objetivos da pesquisa.

Neste âmbito, parto dos estudos de Michel de Certeau (2008), com as noções já apropriadas pelo campo de pesquisa com os cotidianos (GARCIA; OLIVEIRA, 2014) na compreensão dos sujeitos ordinários como ativos. Que atuam lance a lance, com astúcia e com as de redes de saberes, se colocando no campo de jogo do adversário. São entendimentos que estão diálogo com as questões sobre as quais esta tese se debruça.

Desse modo, venho propondo as narrativas *verbovisuais* como criações compostas pelas vozes em circulação nas escolas. Para compreender essas vozes e o que elas trazem, através das narrativas criadas, a pesquisa necessitou estar atenta aos saberes e currículos que se expressam na oralidade.

Segundo Certeau, (2008), a oralidade como forma de produção de conhecimento foi relegada como modalidade desprestigiada na ordem sócio-histórica, devido ao poder que a escrita alçou na sociedade moderna. Santos (2019) compartilha também desse entendimento ao denunciar o distanciamento que o conhecimento científico tomou em relação aos conhecimentos divulgados oralmente e às práticas diárias ao centrar-se no conhecimento escrito.

Desta forma, a oralidade entendida como sinônimo de um universo de tradições e magia para a ciência moderna abre brechas para que os praticantes façam usos táticos de suas produções orais. Para Certeau (2008), a modernidade tentou desmerecer as vozes múltiplas em prol do triunfo da escritura, mas não as silenciou, “elas circulam, bailando e passando, no campo do outro” (p. 222).

O povo fala. Palavra ora sedutora, ora perigosa, única, perdida (malgrado, violentas e breves irrupções), constituídas em ‘Voz do povo’ por sua própria repressão, objeto de nostalgias, controles e sobretudo imensas campanhas, que a rearticulam sobre a escritura por meio da escola. (CERTEAU, 2008. p. 222)

Por isto, a voz do povo, das professoras, dos estudantes, dos praticantes das escolas, têm centralidade neste trabalho, tendo em vista que as narrativas *verbovisuais* têm sua origem nas produções orais que pululam nas escolas. Nelas, assumo o uso da pluralidade, do simbolismo e a inexistência da voz “pura”. Ainda com Certeau (2008, p. 224), compreendo as práticas escriturísticas que renunciam à compreensão de que a oralidade e escrita possuem funcionamentos homólogos ou em articulações diretas, no que diz respeito à coerência e operatividade.

Certeau denuncia que a escrita possui um espaço próprio na concepção ocidental, identificado como o do ‘progresso’, emanando poder sobre a exterioridade, isolando o mundo mágico das vozes e da tradição. Neste sentido, entendo como táticas as criações originais orais dos praticantes das escolas, como também é uso tático a transformação dessas criações em escritas através das narrativas *verbovisuais*. Usando o campo dos inimigo, do “progresso”, dou a ver (LARROSA, 2018) as invenções e criações de estudantes e professoras.

Mas, enquanto atividade concreta, o que é escrever? Para Certeau (2008), o processo escriturístico constitui-se a partir de três elementos decisivos: a página em branco, responsável pelo ato de criação do sujeito que é cognoscente, racional; o texto, lugar onde os elementos linguísticos agrupam-se de forma sistemática, usados, como Certeau se refere a eles, em métodos explicitáveis, de modo a produzir uma ordem, na composição de um artefato fabricado, referente a um outro “mundo”.

Fragmentos ou materiais linguísticos são tratados (...) neste espaço, (...). Uma série de operações articuladas (gestuais e mentais) – literalmente é isto, escrever, vai traçando na página as trajetórias que desenham palavras, frases e, enfim, um sistema. (CERTEAU, 2008, p. 225)

Figura 71: Vida de Professora – Facebook



Fonte: acervo da autora -

Finalmente, o terceiro elemento apontado por Certeau (2012) quanto ao poder escriturístico é o poder transformador da escrita que modifica a realidade. Este aspecto tem relevância para este trabalho, tendo em vista que os saberes e as invenções orais dos praticantes, quando grafados e publicados na Vida de Professora, combinam a ação de acumular o passado, de tecê-lo com o presente e com desejos de um futuro. Desse modo, as narrativas *verbovisuais*, fabricando histórias por se assumir como ficção, inventam outros possíveis dos currículos. Isto porque inserem conhecimentos, linguagens, afetos e afecções,

que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas nos cotidianos escolares, portanto, naquilo que efetivamente *aprendemensinam* (OLIVEIRA, 2012) seus praticantes nos currículos vividos. As narrativas podem ser entendidas como dispositivos dos desvios, êxtases, criações, lampejos, revoltas, fugas, dores dos *praticantespensantes* das escolas que estariam inviabilizadas pela instrumentalidade escriturística oficial.

O laboratório da escritura tem como função “estratégica”: ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre ali coligida, classificada, imbricada num sistema, e assim transformada. (...) a ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um “recebido”, e o que sai dela é um “produto”. (CERTEAU, 2008, p. 226)

Desse modo, venho entendendo que, ao expor as narrativas *verbovisuais* em uma rede social, elas podem ser entendidas como enunciações de *saberesfazeresentires* em circulação nas escolas. É o uso da escrita para nos inscrever no mundo, servindo do mesmo mecanismo que nos apaga das leis e dos documentos de currículo nacional. É a ocupação do território inimigo com as armas que usam contra nós. Para Certeau (2008), o texto impresso remete a tudo aquilo que se imprime sobre o nosso corpo, para fazer dele um símbolo, da lei do outro, assim entendida como:

Fronteira ofensiva, ela organiza o espaço social: separa o texto e o corpo, mas também os articula, permitindo os gestos que farão da ficção textual o modelo reproduzido e realizado pelo corpo. (...) Esses objetos feitos para apertar, endireitar, cortar, abrir ou encerrar corpos se expõe em vitrinas fantásticas: (...) esboçam os movimentos de uma justiça suspensa e moldam já partes de corpos que hão de marcar, mas ainda estão ausentes. (CERTEAU, 2008, p. 232-233)

Segundo Certeau (2008), essa maquinaria escriturística, historicamente, vem alterando corpos individuais em sociais ao inculcar neles uma domesticação, em modo de “esclarecimentos”. Com o autor, podemos caracterizar essa engrenagem ra partir de três mecanismos: primeiramente, instaurando uma ficção de que é necessário um modelo, que aqui podemos exemplificar com as propostas de centralização e homogeneização curricular; Em seguida, criando suportes que legitimem e produzam efeitos de verdade, o que nos permite pensar nas publicidades realizadas e consultas públicas sobre a criação de uma base curricular nacional; e, finalmente, a produção de um material escrito, que seja ao mesmo tempo suporte e encarnação das duas etapas anteriores, como o documento da Base Nacional Comum Curricular. É nesse sentido que o autor desenvolve o argumento de que o poder absoluto da escrita objetiva, que era um saber experimental, acaba por corroborar a conformação dos corpos através do discurso social. Assim é que se chega a um “saber

experimental conquistado pela dor dos corpos que vão se transformando em gravuras e mapas dessas conquistas.” (CERTEAU, 2008, p. 238).

Na discussão que permeia esse trabalho, indago-me: é possível criar outros modos de perceber o mundo, quando, de modo tático, as dores e delícias desses praticantes – corpos supostamente conquistados – se inscrevem nas experiências escritas? Esses sujeitos, ao se perceberem inscritos em narrativas aquecidas pelo “chão da escola”, podem perceber a potência de suas invenções e, com isso, de modo menos conformado, buscar outras possibilidades de existir com as escolas e com o mundo? Ao perceberem a profusão de possíveis de currículo (CARVALHO, 2012) que circulam cotidianamente nas escolas, os praticantes podem relativizar, e até questionar, os documentos curriculares centralizadores, em que corpos, saberes e desejos singulares e locais são desconsiderados, e habilitar suas vozes e sua narratividade na potência de ensurdecer e nublar aqueles que *pensampraticam* privilégios para si nas escrituras sobre as escolas?

No limite deste texto e diante da complexidade das questões acima, não possuo respostas. Porém, os questionamentos dão a ver (LARROSA, 2019) frestas por onde é possível pensar os processos que envolvem a Vida de Professora como possibilidade tática. Desse modo, tais questões mobilizam o diálogo que trago na pesquisa com narrativas produzidas. O que pretendo defender é que, ao escrever e publicar as narrativas *verbovisuais*, usando da ficção e do “ilícito”, registro o “desvio, o êxtase, a revolta ou fuga daquilo que o corpo escapa à lei” (CERTEAU, 2008, p. 242). Busca captar nas experiências do cotidiano parte infinitesimal das relíquias produzidas nas intensas relações escolares que são tratadas como ruínas ou lixo. É nesse sentido que compreendo que as narrativas *verbovisuais* desinvisibilizam a multiplicidade curricular e dos possíveis de currículo, que são produzidos em profusão de modo oral, opondo-se às propostas de homogeneização curricular.

Figura 72: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora¹⁸

O aporte *teóricometodológico* de Michel de Certeau (2008; 2012) a esta pesquisa é imenso e, para além das noções já apresentadas, com as quais venho tecendo modos de compreender as narrativas *verbovisuais*, enlaço um novo fio ao trazer os entendimentos certeuanianos sobre a importância do “romance” psicanalítico na História e na literatura¹⁹. Nesse sentido, vou buscar compreensões do autor que me auxiliem no entendimento das narrativas *verbovisuais* como um dos meios de desinvisibilização dos currículos e possíveis dos currículos (CARVALHO, 2012) em circulação nas escolas.

Para que a tessitura não perca nenhum dos fios que já tramaram *teóricoepistemometodologicamente* este trabalho até aqui, reafirmo o entendimento dos cotidianos como *espaçostempos* de criação e complexidade, em que os sujeitos ordinários enredam currículos e conhecimentos, sentidos, singularidades, sentimentos e seus corpos. Da mesma forma, assumo o entendimento da noção da tessitura de conhecimentos em rede (ALVES; OLIVEIRA, 2008) e a compreensão de processos no lugar do entendimento do estudo de um objeto de pesquisa. Nesta abordagem, a dúvida e a incerteza são presenças permanentes no ato de pesquisar que nos leva a assumir a impossibilidade de verdade e de um entendimento absoluto, aceitando os pontos cegos e a incompletude daquilo que conhecemos. O *mergulho* (ALVES, 2001) tem sido nos múltiplos contextos cotidianos entendidos como espaços vivos e pulsantes de criação, no *uso* dos produtos e regras impostos pelo poder proprietário (CERTEAU, 2013).

A partir disto, as noções desenvolvidas por Oliveira e Geraldini (2010) e Certeau (2008) me ajudam a compreender que a narratividade extrapola um suposto papel de reprodução da

¹⁸ Ilustração Ziraldo, 1981.

¹⁹ CERTEAU, Michel de. História e psicanálise: entre ciência e ficção. (Capítulo III).

realidade para assumir-se como instauradora de ficção, posto que os sentidos que os diferentes sujeitos dão às mesmas expressões e aos termos são múltiplos, fazendo com que nenhum significado possa ser considerado suficiente e acabado. A característica das narrativas tem, para os autores, um objetivo: fazer com que os efeitos de sentido da linguagem e da própria experiência não possam ser controlados nem circunscritos, operando com uma noção de tempo ambivalente e dialético, que podemos compreender melhor a seguir.

A compreensão de tempo da narrativa em Certeau (2012) se aproxima da noção de triplo presente de Bragança (2012), desenvolvida a partir do pensamento de Ricoeur. Nesta compreensão se entende o passado-enquanto-presente, como um tempo que carrega a memória e as histórias das experiências vividas. Ainda neste entendimento, se assume o presente-enquanto-tarefa, ao contrário do tempo cronológico, que objetifica o passado para produzir um presente enquanto realidade.

Figura 73: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Entendo que as memórias de um passado-enquanto-presente, carregam histórias das experiências, entendimento que busco da compreensão de Chauí (1987). A autora entende memória como resultado do trabalho efetivo da reflexão e não apenas lembrança. Memória assim incorporada como fronteira porosa onde os afetos circulam com protagonismo, em um trabalho do pensamento perpassado pelos sentimentos.

Nesse sentido, o discurso científico que reivindica o status de “real”, asséptico às possibilidades de afetação dos corpos pelas situações do mundo, pode causar um empobrecimento da compreensão. Defendo, com Certeau (2012), que é na literatura e na ficção que os discursos teóricos e lógicos dos processos históricos se tornam pensáveis.

Para o autor, são as obras freudianas que marcaram a reintrodução das narrativas na produção científica, após um longo divórcio ocorrido entre a História e a literatura, período em que houve a construção de fronteira entre o objetivo e o imaginário, a partir dos elementos da constituição do período moderno. As críticas de Certeau (2012) a uma ideia de ciência que estabelece caminhos únicos, classificáveis e totalizantes para a produção e validação de conhecimentos se conectam com os estudos de Santos (2019). O autor faz uma crítica ao cientificismo, quanto à sua não articulação com a diversidade de saberes existentes no mundo, e propõe recuperar na produção de conhecimentos outras lógicas e formas de compreensão que vão permitir incorporar o sensível, os sentimentos, os corpos, os afetos à razão, mesmo além dos limites da ideia de racionalidade.

Nesse sentido é que este trabalho faz a defesa do aquecimento da razão, sem perder a razoabilidade, na compreensão da riqueza de experiências existentes do mundo que são produzidas pelos sentidos e sentires. Da mesma forma, a noção de artesanias das práticas (SANTOS, 2019) possui sentido próximo ao que Certeau nomeia de “artes de fazer” (2008) – usos e táticas com as quais o praticante se desvia de regras externas e cria a partir daquilo que lhe é imposto – e ambas se voltam para a percepção de que operamos no mundo em contexto de caos, de modo multiforme e fragmentário.

Ao chamar atenção para as operações dos praticantes, podemos entender que Certeau (2008) assume a teoria como limite, no mesmo sentido defendido por um dos movimentos das pesquisas com os cotidianos, o de “ir sempre além do já sabido” (ANDRADE, CALDAS ALVES, 2019). As autoras apontam a necessidade de mergulhar nas muitas teorias em circulação, porque elas só conseguem ir até um ponto e sozinhas não podem ser apoio e verdade únicas. Segundo Andrade, Caldas e Alves,

Trata-se de ir além deles, com o que aprendemos com eles, realizar “conversas” entre nós e com outras pesquisadoras/es, fazer aparecer modos outros de “fazer pensar” que atendam ao que ainda não foi “*feitopensado*” e que precisa ser “*feitopensado*”, entendendo que só assim nos é possível ir adiante.” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 26-27).

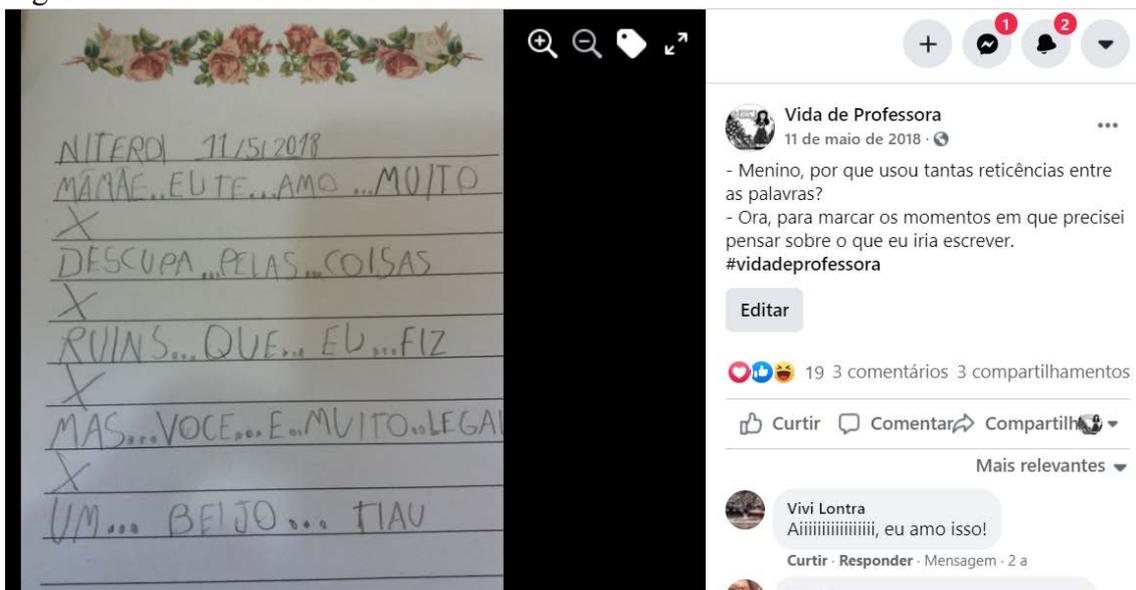
Ao apresentar análises das narrativas nos textos de Freud, Certeau (2012) vai apontando o quanto são históricas e como é possível perceber nelas marcas dos sistemas econômicos, sociais, políticos, ideológicos. Por isso, são consideradas pelo autor como importantes na compreensão que se estabelece entre o instituído e os acontecimentos, porque elas podem captar vestígios do que ainda não foi percebido. Além disso, ele ressalta o caráter polifônico do texto narrativo, que possibilita muitas leituras. Neste sentido, o autor argumenta que essa modalidade textual pode ser usada no enfrentamento da ideia de uma ciência

divorciada do mundo, da ficção e dos afetos. As narrativas teriam, assim, potencial para costurar as rupturas impostas entre o individual e o social, o normal e o patológico e, por fim, entre a realidade e o ficcional.

(...) a concepção de Freud a respeito de sua escrita ensina a ler outros documentos. Ela permite vislumbrar qualquer narrativa como uma relação entre uma estrutura e acontecimentos, ou seja, entre um sistema (explícito ou não) e o vestígio nesse sistema de algo diferente. (...) Assim, a análise é “histórica” ao considerar seus materiais como os efeitos de sistemas (econômicos, sociais, políticos, ideológicos etc.), além de ter o objetivo de elucidar as operações temporais (causalidade, cruzamento, inversão, coalescência etc.) que poderiam ter dado lugar a esses efeitos (CERTEAU, 2012, p. 97).

Desse modo, a literatura é entendida como o discurso teórico dos processos históricos, pois “sem romance, não há historicidade” (CERTEAU, 2012, p. 96). No caso de algumas narrativas da Vida de Professora, pode-se ter a combinação entre a denúncia de um determinado momento sócio-histórico, a história de vida do protagonista e a ação principal que evocou aquela memória, havendo assim uma historicização do acontecimento. Nesse sentido, Santos (1996, p. 33) desenvolve uma argumentação de que os conflitos que circulam nas narrativas podem servir para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos hegemônicos, fazendo-nos perceber o passado através do sofrimento humano e, assim, movimentar a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo.

Figura 74: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Na mesma direção, enlaço os fios de Antônio Candido (2010), ao compreender a existência de vasos comunicantes entre a vida e a arte nas obras de alguns escritores e como estes

transcenderam a experiência pessoal e se confundiram com um determinado momento histórico. Para o autor, trata-se de, num movimento de estilização literária, realizar um desejo de narrar a existência do eu no mundo, de se particularizar com os casos, os sentimentos, as impressões e ambientes vividos e, com os desdobramentos das variadas situações e circunstâncias do mundo. Desse modo, são textos que adquirem uma amplitude de significados, dando-lhes, segundo o autor, um toque de intemporalidade, que extravasa os limites e o instante do banal.

Estabeleço, assim, um diálogo entre Candido (2010) e Certeau (2012) quanto à argumentação de que Freud dá status de híbridas as narrativas de seus pacientes. São, assim, textos híbridos por não serem literários, pelo uso científico que o psicanalista faz deles e contextos sócio-históricos neles contidos. Mas não possuem a assepsia dos textos “científicos” porque ali os afetos e emoções circulam. Assim, nomeia o trabalho que Freud faz com as narrativas de “escultura dos acontecimentos”, onde há o entrelaçamento da história com a ficção.

Segundo Certeau, essa escultura poderia ser nomeada como romance psicanalítico, onde se combinam a coleta de informações (os sintomas da doença) com as histórias de vida do paciente. Desse modo, é possível pensar, de forma enredada, a história e a ficção, superando um modelo teórico, no qual o estudo científico não levava em conta a historicidade do caso clínico. Nesse sentido, é o freudismo que devolve à literatura a posição de ficção teórica, onde é factível “reconhecer e produzir os modelos lógicos indispensáveis a qualquer explicação histórica” (CERTEAU, 2012, p. 100).

Seguindo na argumentação, Certeau (2012) vai indicando possibilidades de recolher táticas históricas e deslocamentos que operam em um sistema social e/ou linguístico nas obras literárias: Como um jogo, a literatura cria um espaço teórico, um laboratório, em que “se formulam, se distinguem, se combinam e se experimentam as práticas astuciosas da relação com o outrem.” (CERTEAU, 2012, p. 101).

Nesse mesmo sentido, Cândido (1989), ao refletir sobre a produção literária nacional, no âmbito das autobiografias poéticas e ficcionais, aponta que os documentos biográficos se entrelaçam à criação literária, no encontro favorável da confissão, da análise social e do achado estilístico. Para o autor, no campo da literatura histórica, a experiência pessoal vai se confundindo com a observação do mundo e a autobiografia, para se tornar uma heterobiografia, no sentido de ser a história simultânea dos outros e da sociedade, sem sacrificar o filtro do narrador poético, que vai dando existência ao mundo, entendimento este que venho defendendo neste trabalho.

Entendo que, neste sentido, Certeau (2012) e Cândido (1989) dialogam com a noção de estruturas de sentimentos, de Raymond Williams (2019). O viver individual está marcado em ações, por pensamentos e sensações, profundamente ancorado no social. No limite deste texto, venho entendendo que, para o autor, o sentimento não circula no plano pessoal e sim está manifesto em práticas e objetos. Deste modo, as práticas culturais, quando estudadas a partir das experiências e do cotidiano, revelam, além de dimensões cognitivas, afetivas e estéticas de um sujeito.

Nesse sentido, as “estruturas de sentimento” são indefinidas e difusas, por isso mesmo capazes de “driblar” a hegemonia, que se reúnem em torno de uma ou mais gerações. Para ele, aqueles que exercem o ofício nas artes, ao entrelaçar o plano estético e o social, conseguem expressar “estruturas de sentimentos” em suas obras e/ou produções, porque elas não se descolam de suas trajetórias e de seus grupos; compreende-se que, na convivência, cada um de nós possuiu a potência desestabilizadora e criativa, a capacidade de se impressionar, sentir, perceber, já que, para o autor, pensamento também é sensação e sensibilidade.

Ou as artes são passivamente dependentes da realidade social, uma proposição que considero ser a do materialismo mecânico ou uma má e vulgar interpretação de Marx; ou as artes, como criadoras da consciência, determinam a realidade social, uma proposição com frequência sugerida pelos poetas românticos; ou, finalmente, as artes, embora dependentes em última instância, com tudo mais, da estrutura econômica verdadeira, operam em parte para refletir essa estrutura e sua consequente realidade, e, em parte, assumindo atitudes com relação à realidade, para ajudar ou atrapalhar o trabalho constante de mudá-la. (WILLIAMS, [1958] 2011b, p. 299)

Nesta direção, Oliveira e Geraldi (2010) vão apontar que as narrativas e os conhecimentos inserem pluralidades na medida que expressam as diferentes contribuições dos sujeitos, que se articulam em torno das ideias, instaurando uma ficção e não uma reprodução de uma realidade supostamente externa. Citando Vygotsky, os autores reiteram a diferença entre o sentido e o significado com relação à compreensão e ao uso da língua, diferenciando aquele que é geral, compartilhado coletivamente pelos falantes de uma língua, e o sentido pessoal que cada falante atribui e cria individualmente. Assim, ressaltam todo o dinamismo da negociação de sentidos que se instala nas relações dos sujeitos com o mundo e com os estímulos que faz e traz, resultando em modos próprios de ver, ler e ouvir o mundo, em permanente movimento. E com Certeau (2008), defendem a necessidade de recuperação da validade dos processos de narração do mundo, para o apagamento das fronteiras fixas entre as escritas científicas, pretensamente neutras, e as literárias, em que os afetos circulam com protagonismo.

O que venho buscando é tecer com Certeau (2012) o quanto do discurso científico freudiano deixa ver as energias pulsionais; com Williams (2009), exploro o entendimento de que as experiências se engajam nos processos materiais e sociais, em que são configuradas semanticamente; e com Candido (2010), penso sobre a impossibilidade de distinções entre o plano real e o imaginário em algumas produções literárias, indiciando táticas escriturísticas dos escritores, que assim aprofundaram o autoconhecimento a partir do conhecimento do meio. Essas são noções que vêm me permitido acessar compreensões mais alargadas daquilo que é possível entender com as narrativas *verbovisuais*. A partir delas, defendo que as composições publicadas na Vida de Professora são heterobiografias ficcionalizantes das experiências e contém indícios dos processos *políticosociais* de onde emergem os possíveis dos currículos e os currículos *pensadospraticados* nos cotidianos escolares.

Figura 75: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Para compreender os indícios que circulam nas narrativas *verbovisuais*, assumo os movimentos das pesquisas com os cotidianos, publicadas recentemente por Andrade, Caldas e Alves (2019), como princípios *teóricosmetodológicos* deste trabalho. É entre esses movimentos, a *narração da vida* e a *literaturização da ciência*, que busco sustentação *teóricametodológica* para produzir uma outra escrita além da já aprendida, na busca de conhecer os efeitos do *fazerpensar* que se realizam nos cotidianos. Para as autoras, o movimento de literaturizar a ciência é o modo de romper com um sujeito anônimo, de uma linguagem supostamente neutra, e assumir-se como *praticantepensantes* dos cotidianos, esses

habitados por tensões, diálogos, problemas, *conhecimentossignificações*, muitas vezes invisibilizados por outros modos de pesquisa.

O realce dado a um dos seis movimentos da pesquisa com os cotidianos não diminui o uso e a importância dos demais para este trabalho, porque todos estão presentes como princípios desta pesquisa. Desse modo, o que as narrativas da Vida de Professora buscam é desinvisibilizar os *praticantespensantes* das escolas – com isso, trazer à tona suas memórias e criações culturais e curriculares, o que as autoras denominam como *Ecce femina*. As narrativas *verbovisuais*, corpus da pesquisa, como o texto desta tese, estão, no meu entender, plenas de *Sentimento do mundo*, por que a escrita tem sido realizada por alguém que está mergulhada nos cotidianos escolares, entendendo-os como *espaçostempos* de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade. Nesse sentido é que este estudo busca ir *além do já sabido*, caçando outras lógicas, invenções e conhecimentos e escapes, usados por nós, praticantes das escolas, para jogar com os mecanismos da disciplina, porque não nos conformamos com o que é imposto, a não ser para alterá-los; Todo o jogo só é possível se compreendermos a intensa *circulação de conhecimentossignificações*, entendendo que, com essa circulação, formando-nos e formamos redes educativas.

Como em uma espiral, retornamos a Certeau (2012) no entendimento de que encontramos com o outro por meio de nossa imaginação e desse encontro, reconstruímos um mundo a partir dos *conhecimentossignificações* formando redes de sentidos próprios dessa junção. Desse modo, nunca conheceremos o mundo de fato, como um real absoluto, porque nos fios das redes de sentido haverá ficção, e não uma única verdade. Seguindo a argumentação certauniana sobre os pesquisadores dos cotidianos, nos aproximamos da ação realizada pelos catadores de lixo, quanto reviramos os restos, abandonados pela sociedade. Entretanto, a busca é, de com esses restos, entender o todo.

É possível compilar as táticas históricas relativas a circunstâncias e caracterizadas pelas “deformações” que elas operam em um sistema social e/ou linguístico. Como o jogo – com sua disposição, regras e “golpes” – é um espaço, de algum modo, teórico em que as formalidades das estratégias sociais podem explicitar-se em um terreno protegido contra as urgências da ação e contra as complexidades opacas das lutas cotidianas, o texto literário que é também um jogo, constitui um espaço igualmente teórico e protegido à maneira de um laboratório em que formulam, se distinguem, se combinam e se experimentam as práticas astuciosas da relação com outrem (CERTEAU, 2012, p. 99-100).

Figura 76: Vida de Professora - Facebook



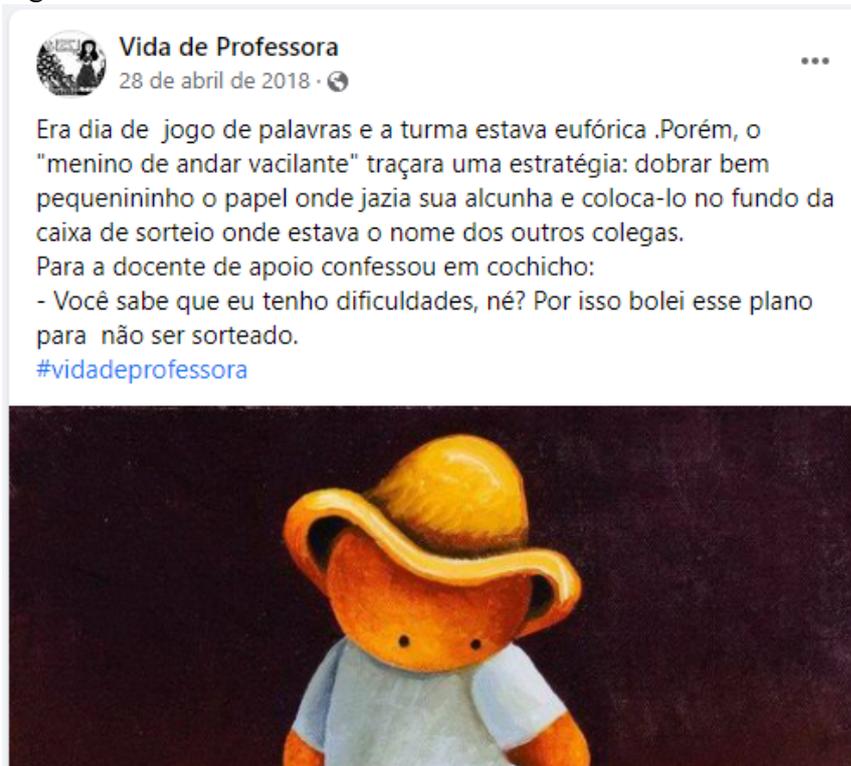
Fonte: acervo da autora

No entendimento de Giard²⁰ (2012, p. 11), Certeau considerava importante questionar a noção do real como algo único. Para ele, trata-se de ilusão e chamariz de interpretações. Nas produções acadêmicas do autor (2008; 2012), há um tensionamento das fronteiras entre a ficção e aquilo que é apontado como real, o que me ajuda a entender a importância do esboroamento *espaçotemporal* nos múltiplos acontecimentos, encontros, histórias, experiências cotidianas da/nas/com as escolas, possibilitando, dar a ver as produções de lógicas, conhecimentos, currículos, possíveis dos currículos, os modos inventivos de *saberviverfazer*. Fazendo-me aliada das sereias e feiticeiras, metáforas criadas por Certeau (2012), para compreender a complexidade e potência criativa e original criada cotidianamente pelos praticantes das escolas, para defender com o autor que a linguagem:

é metafórica. Movimenta-se, imperceptível, no campo do outro: É a feiticeira que o saber se empenha em fixar (...). É a sereia da qual o historiador deve defender-se, a exemplo de Ulisses amarrado no mastro. (CERTEAU, 2012, p. 48)

²⁰ Editora dos textos de Michel de Certeau e colaboradora de longa data.

Figura 77: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Figura 78: Vida de Professora – Facebook

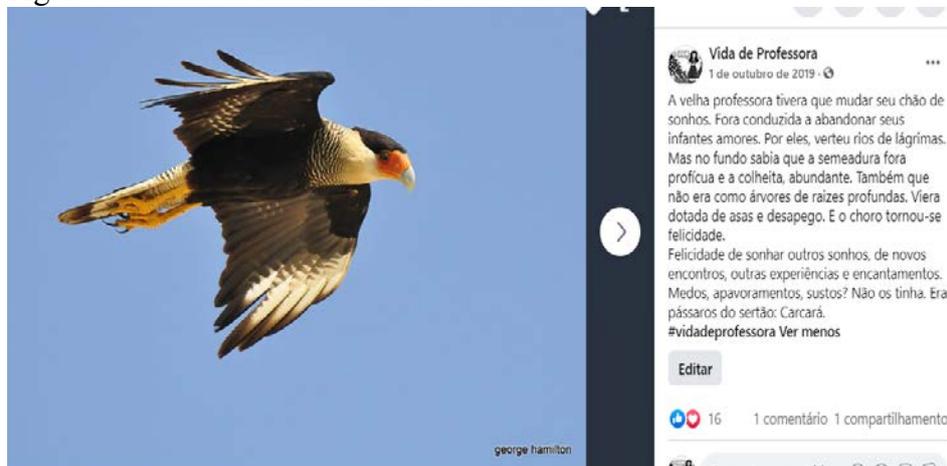


Fonte: acervo da autora

Na próxima seção, o desafio é pensar com o todo até aqui tecido, o uso da rede social, ao dar visibilidade aos muitos saberes e invenções produzidas pelos praticantes da escola. Por isso, buscarei compreender as possibilidades metodológicas que o espaço virtual vem gestando ao alocar nele o *corpus* desta pesquisa.

2.2 São as lutas dessa nossa vida: o uso da rede social como suporte do corpus da pesquisa

Figura 79: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Uma professora acostumada com as dificuldades do mundo e, por isso, obrigada a contornar os desafios cotidianos, precisando ser corajosa e forte o tempo todo: era como me via e sigo me enxergando. Faço essa afirmação para contextualizar a narrativa que é a epígrafe desta seção. A escrevi, em lágrimas, direto na tela do smartphone, na página da Vida de Professora enquanto ainda atravessava a Ponte Rio-Niterói, em um carro de aplicativo qualquer, voltando para casa, no meio do expediente escolar, carregando todos os pertences pessoais, livros, caderno de planejamento, pastas de arquivo acumulados em anos de docência. Estava me sentindo abandonada e traída por alguns pares dessa escola e usei a música “Carcará”²¹ de João do Vale como inspiração. A dor era causada pela forma abrupta e os motivos, para mim, injustos e descabidos pelos quais me vi obrigada a romper com a regência de uma turma com quem estava havia três anos e com o trabalho de coordenação pedagógica, que vinha realizando havia dez anos. Foi o primeiro dia de todos os outros que se seguiram naquele período, quando precisei buscar a força, a dureza e a coragem do predador do sertão como uma metodologia agreste para sobreviver.

Ao narrar as contingências dessa produção narrativa, percebo os não ditos na narrativa e que aqui, em outro modo de registro e com outra finalidade, ficaram explícitas. Indago-me se, caso lá estivessem, poderiam diminuir ou aumentar as possibilidades de empatia com o narrado? Nesse sentido, recordo também que é comum que algumas pessoas que acompanham

²¹ JOÃO DO VALE. Carcará. Opinião ao vivo. Rio de Janeiro: Philips, 1965. 1 LP

e curtam a página, ao me encontrar, perguntem detalhes das circunstâncias de uma narrativa ou outra. Sem respostas à indagação e, nesse fio de memória, encontro o caminho para tecer esta seção que pretende discutir questões relativas ao uso da rede social como suporte para o corpus desta pesquisa.

Muito antes da pandemia nos confinar em casa e relegar apenas aos contatos remotos, vinha percebendo o aumento do uso do *espaçotempo* das redes sociais para escrita e postagem de outros professores, o registro dos acontecimentos interessantes e engraçados do cotidiano escolar, posicionamentos políticos às lutas docentes, inclusive como um canal para desabafar e/ou denunciar as condições de trabalho. Nesse sentido é que um dos principais objetivos desta seção, no limite desses textos, já que não é o foco dessa pesquisa, é apresentar algumas compreensões *teóricametodológicas* sobre os usos que os praticantes dos cotidianos fazem das redes sociais e como possibilidade de ser *espaçotempo* de pesquisa, tendo em vista que é no Facebook que o *corpus* desta pesquisa está localizado.

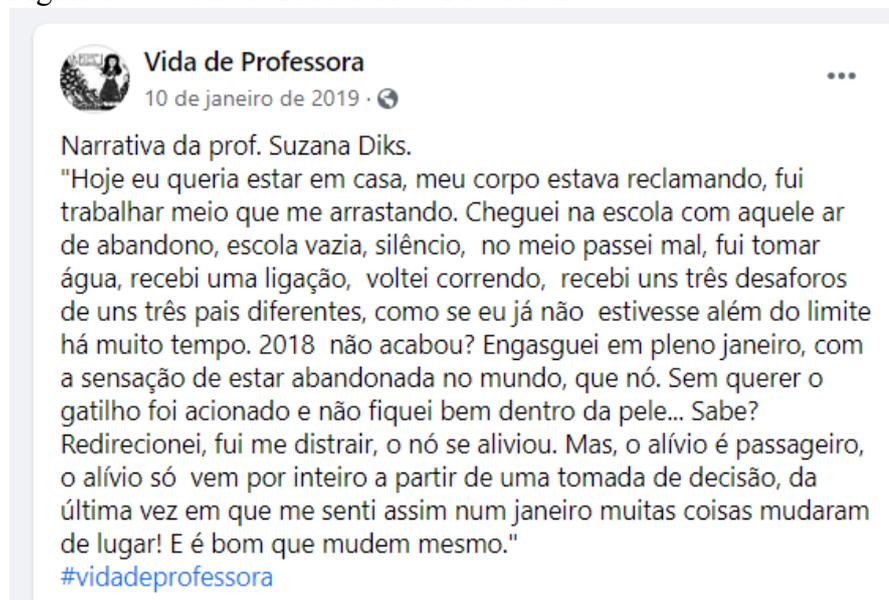
Nesse sentido, a partir das considerações de texto anterior, produzido em parceria com a orientadora desta tese, (GARCIA E EMILIÃO, 2019), venho entendendo que as escolas, redes complexas de sujeitos de múltiplos saberes, fazeres e poderes, emergem em múltiplos nuances nas redes sociais, entre eles, nos encontros docentes virtuais, como possível burla à falta de tempo e espaço para diálogos *in loco*. Esse movimento dos praticantes das escolas pode ser um indício das ausências de efetivas políticas públicas que favoreçam os encontros docentes e que, para driblá-las, criam alternativas nas redes sociais. Ali, no que percebo, as narrativas de construções, reconstruções, desconstruções sobre os cotidianos escolares circulam e, com elas, práticas e sentidos vão acontecendo no ato de “compartilhar”, narrar e “pensar com”.

Na argumentação defendida por nós, “na atualidade, as redes sociais produzem frestas, novos “*espaçostempos*” de compartilhamento de experiências e saberes, entre seus usuários, entre eles, os professores.” (GARCIA; EMILIÃO, 2019, p. 334). E as tessituras das redes de compartilhamentos vão além das publicações em perfis pessoais. Assim sendo, há muitos casos em que os professores também compartilham links que remetem a outros perfis semelhantes em que são compartilhadas vivências, práticas, portfólios de atividades, entre outros elementos que podem trazer contribuições para suas trajetórias docentes. Poderíamos compreender que esse movimento se configura como formação contínua (REIS, 2007) em redes de *conhecimentossignificações*, nas redes sociais?

Apesar de, até aqui, abordar e entretecer aspectos positivos proporcionados pelas possibilidades do online, é importante frisar que se trata de tema complexo, que há questões,

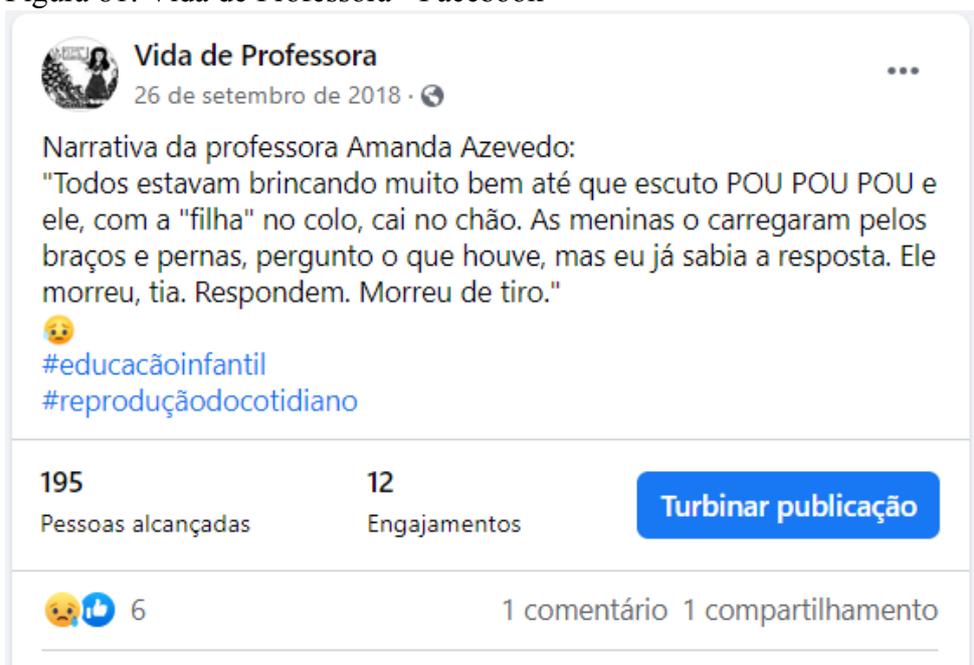
pesquisas e debates sobre esse *espaçotempo* e os usos prejudiciais ao ofício docente e às singularidades dos sujeitos. Entretanto, assumindo os limites deste texto, o que proponho é abordar a utilização das redes sociais pelos professores para a tessitura de experiências. Modos de se comunicar, seja por modismo da contemporaneidade, pelo barateamento dos equipamentos portáteis, pelo enfraquecimento dos canais tradicionais de conversa, denúncia e reclamação, pelo tempo aligeirado em que vivemos, que pode dificultar os encontros presenciais, para articulações voltadas para as lutas sociais no enfrentamento daquilo a que somos submetidas e que nos subalterniza e nos descaracteriza como produtores de conhecimento.

Figura 80: - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

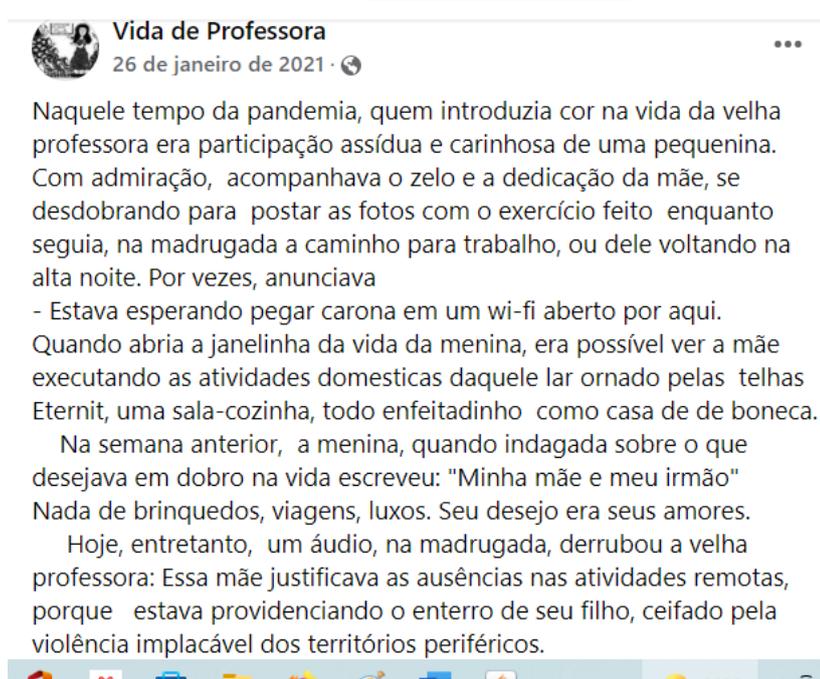
Figura 81: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

O que foi possível perceber com a pesquisa é que, a partir do acesso às tecnologias digitais, as professoras vêm criando usos para esse *espaçotempo*, o que se ampliou exponencialmente durante o período de trabalho remoto ocorrido em decorrência da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020/2021, quando o espaço digital se tornou o único local seguro para encontros e troca entre pares e estudantes. Foram as comunicações em plataformas digitais e aplicativos de relacionamento, principalmente o WhatsApp, que nos mantiveram conectadas ao trabalho docente, às vezes por um tempo mais alongado do que a carga horária efetiva de trabalho. Algumas narrativas *verbovisuais* escritas neste período dão a ver como o exercício profissional do professor vai invadindo as noites e até as madrugadas de alguns profissionais.

Figura 82: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Antes da pandemia, no início das publicações das primeiras narrativas, quando ainda não se tratava do *corpus* de uma pesquisa, recebi algumas críticas de colegas, pelo uso que estava fazendo das redes sociais, porque essas pessoas entendiam que as composições narrativas eram continuidade do tempo do trabalho nos horários de folga. Entretanto, ainda não tinha base teórica para justificar o porquê e para que as escrevia. Por isso, tentava explicá-las que, ao contrário, ao escrever as experiências, redimensionava o vivido através das palavras. E que, antes de adquirir um smartphone, vivia com acontecimentos vividos na escola “grudadas em meu peito”, o que vinha acreditando ter sido um propulsor para o meu adoecimento. Assim, a aquisição de um bom equipamento tecnológico me possibilitava compor as narrativas mesmo nos sacolejos dos ônibus, nos deslocamentos casa-trabalho-casa, único tempo de ócio na rotina pesada que enfrentava, e ainda enfrento, como professora.

Figura 83: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Amante e Couto (2014) reconhecem o Facebook como uma rede social que passou a fazer parte do cotidiano das pessoas. Segundo elas, neste aplicativo, há uma abundância de dados, informações, divulgação de trabalhos e estudos, possibilidades de instauração de debates, denúncia de atrocidades que circulam entre os usuários, dentre eles, muitos professores. Neste sentido, é compreendido como um campo de pesquisa que tem ajudado a enfocar o comportamento humano, de fácil acesso para investigações acadêmicas sobre atividades sociais de diferentes países, culturas, extratos sociais, níveis etários, crenças religiosas etc. Assim, se constitui também como alternativa na produção e reforço de amizades, configurando-se como um ambiente social influenciador nos processos de construção de identidade dos jovens. A presença nas redes sociais estabelece um novo modelo que administra as identidades, os estilos de vida e as relações sociais, assim como funciona como construção auxiliar nas relações entre pares.

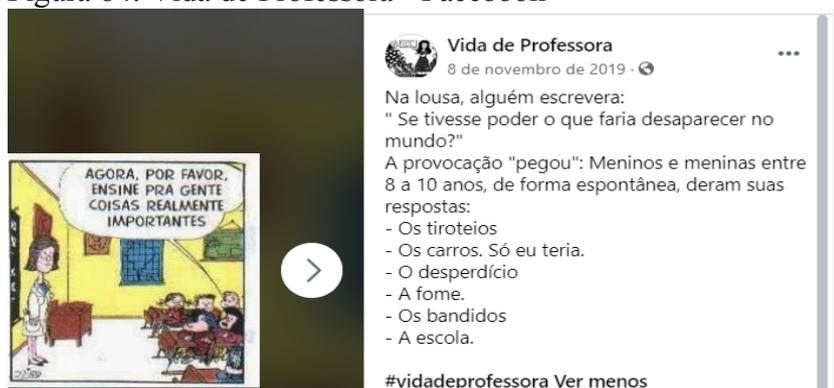
As argumentações das autoras auxiliam no entendimento desta pesquisa de que o Facebook possibilita a autoexpressão por intermédio dos perfis, favorecendo inúmeros compartilhamentos de informações sobre culturas, gostos, redes de amizade, filiações políticas, entre outros aspectos que contribuem para as relações com os outros, desempenhando um papel relevante na manutenção e crescimento do capital social de seus usuários, podendo produzir repercussões nos âmbitos educacionais, mesmo quando esses estão afastados dos *espaçostempos* da aprendizagem formal.

A sociedade em rede surge como uma sociedade hipersocial, onde as tecnologias se integram no cotidiano ligando o mundo real ao virtual de tal modo que esta

distinção, especialmente nos mais jovens, deixa mesmo de fazer sentido. Com efeito, para os jovens e adolescentes a rede social é a continuação da sua vida off-line. Um e outro mundo são a mesma coisa, coexistem e fundem-se, sem qualquer distinção. (AMANTE, 2014, p. 40)

Com Couto (2014), entendo que a conectividade se tornou um modo de ser e viver a vida presente, em que os sujeitos conectados entretecem redes sociais e pedagógicas diante do tempo veloz que configura a vida contemporânea. Para a autora, nos sites de redes sociais, os sujeitos expõem-se, produzem e divulgam textos, imagens fotográficas e videográficas, comentam e enaltecem condutas pessoais, acadêmicas e profissionais, borrando as fronteiras entre vida privada e pública, anonimato e celebridade, produtor e consumidor, ensinar e aprender. Nesse sentido, as narrativas das experiências se avolumam e encontram aporte perfeito nas redes sociais digitais, porque seus autores as entendem como importantes espaços de visibilidade de si mesmo, na defesa e divulgação de pontos de vista. São maneiras de compartilhar a vida, produzindo e difundindo conhecimentos na cibercultura, organizando as pedagogias das conexões, numa exaltação das sinergias, dos encontros e nos criativos modos solidários de viver os espaços digitais. As argumentações de Couto (2014) se encaminham para compreender que a complexidade das relações culturais na cibercultura produz o prazer de narrar a si mesmo, o que possibilita a reafirmação das singularidades dos sujeitos.

Figura 84: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Venho entendendo, a partir das considerações de Santos e Rossini (2014), as redes sociais como *espaçotempo* onde se tecem interações e conexões, produzindo sentidos nas interfaces sociais, reafirmando singularidades, através da narração de si. A ampliação de acesso aos ciberespaços, a partir dos dispositivos móveis, criou práticas e *táticas* (CERTEAU, 2008) nos cotidianos da cultura contemporânea. Os praticantes potencializaram a produção de

conhecimento e expressões, tornando-os “espaço de encontros, desencontros, enunciações, negociações e ativismos” (SANTOS; ROSSINI, 2014, p. 85).

Figura 85: - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Nesse sentido, as práticas culturais de escrita na hipermídia podem ser entendidas como “hiperescritas” (MADDALENA, 2020) na combinação dos componentes digitais ao compor os relatos dos cotidianos, como histórias de vida, experiências, ficções ou invenções, com uso das imagens, hashtags, localizações, gifs, emoticons, como nas narrativas da Vida de Professora. Para Maddalena (2020), são novos ingredientes, na reconceitualização da dimensão gráfica da narrativa, possibilitando a expansão plástica e imagética, elementos oferecidos pelo ambiente digital. E em decorrência, esses elementos estéticos e semióticos podem potencializar a interlocução e a interatividade entre a narrativa e seus leitores.

É desse modo que venho compreendendo as narrativas que compõem a Vida de Professora, como hiperescritas na hipermídia. Esta, *espaçotempo* onde ocorrem as criações *verbovisuais*, em que é possível usar recursos estéticos e semióticos, como a hashtag #vidadeprofessora, um marcador que facilita que os usuários do aplicativo encontrem as publicações da página e outras com objetivos próximos. Assim, a hipermídia que é suporte e possibilidade visibilidade às experiências escolares e de interlocuções e interações, através das “curtidas”, compartilhamentos e comentários nas postagens, ampliando as possibilidades de negociações de sentidos e de ativismo no *fazerpensaragir* da docência.

Nesse sentido é que, tendo o Facebook como suporte para publicações e compartilhamentos, necessito abordar duas escolhas estéticas ligadas ao ambiente digital, mas

que também operam metodologicamente: O uso de personagens e as imagens. São aspectos fundamentais nas heterobiografias *verbovisuais* e que serão abordados de forma mais específica nas seções seguintes.

Figura 86: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

2.3 O que eu estou cantando: o uso de nomes fictícios e imagens nas narrativas *verbovisuais*.

Figura 87: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Inicialmente, as criações e usos (CERTEAU, 2008) de nomes fictícios ao me referir às pessoas que protagonizavam as experiências narradas se deu como tática (CERTEAU, 2008) para garantir o anonimato desses sujeitos, tendo em vista que as narrativas estavam sendo escritas e publicadas em uma rede social. Entretanto, com o tempo, na postura inicial de zelar pelas pessoas, foram acrescentadas outras camadas: havia a possibilidade de que a alcunha criada pudesse alargar a compreensão das vivências que ali estavam sendo narradas. E da mesma forma que essa nomeação pudesse oportunizar um benefício estilístico e estético à narrativa. Desse modo é que surgiram “*a menina que um dia tremeu de fome*”, “*o menino que veio do Alemão*”, “*o menino azul*”, “*a velha professora*”, “*a menina que vai ser poetisa*”, “*a menina que não tinha ninguém*”, entre outros que seguem surgindo.

Com os estudos do doutoramento e o avanço dessa pesquisa, fui compreendendo que não se tratava apenas dos aspectos apontados no parágrafo acima. Segundo Antônio Candido (2010), nas diversas produções literárias brasileiras, as escolhas estilísticas das nomeações de personagens dão pistas de uma porosidade entre a ficção e elementos reais, um “eu no mundo”. Na argumentação, o autor traz o exemplo dos romances memorialísticos, onde a experiência pessoal se confunde com a observação do mundo. Dessa forma, ali, há um duplo movimento de composição estética onde há transferência para as personagens criadas, de sentimentos e compreensões do narrador. Nesse sentido, as relações existentes entre a realidade e a invenção se retroalimentam e as particularidades e as invenções se articulam através de indícios da arte e da vida.

Esse recurso não é apenas utilizado por escritores brasileiros. Jeanne Schulkind (1986), organizando e escrevendo sobre os escritos de Virginia Woolf, vai apontando o uso de elementos da vida da escritora como matéria prima de sua ficção. Assim, neste exercício analítico traçou aproximações entre alguns personagens que circulam na obra de Woolf e a família da escritora. Para o autor, trata-se da interpenetração ativa do passado e presente, em modo de novas combinações de personalidades e sujeitos da memória da escritora.

Segundo Schulkind, a memória era valiosa para Woolf porque possibilitava que a autora ampliasse as dimensões do momento vivido: “a memória é o meio pelo qual o indivíduo acumula padrões de significado pessoal, nos quais ancora sua vida e se protege contra a “chicotada do acaso” (SCHULKIND, 1989, p. 27). Assim, as experiências, quando rememoradas, se engajam nos processos materiais e sociais, se articulando nas convenções da linguagem. São como agentes de reflexão dos processos totalizadores que estruturam as experiências pessoais em formações sociais, tornando-as históricas.

Nessa tessitura, passo a compreender que, nas narrativas *verbovisuais*, foram se tornando personagens e protagonizando o maior número de heterobiografias publicadas, as crianças e adultos que estavam envolvidos em vivências que se entrelaçavam de algum modo com as minhas experiências e memórias pessoais.

Alguns leitores mais próximos, que conheciam o campo onde se desenrolava a pesquisa, me questionavam por que alguns sujeitos apareciam nas narrativas e outros não. Não tinha resposta inicialmente, o que só foi possível no desenrolar da pesquisa e do aprofundamento teórico. Assim, a partir disso, tenho compreendido que, no rico e diverso cotidiano escolar, cada sujeito vai ser atravessado (LARROSA, 2018) pelas experiências de modos diferentes e com elas, produzindo seus próprios sentidos e significações através de redes de *saberesfazeressentires*. Por isso, só conseguia captar ações, gestos e produções curriculares e possíveis dos currículos daqueles praticantes que dialogavam com minhas memórias e experiências, muitas vezes no plano do inconsciente. Nesse sentido, é possível afirmar que, por mais desejo e atenção que tenhamos, sempre haverá desperdícios de experiências, já que são incontáveis e múltiplos os episódios produzidos cotidianamente nas escolas.

Nesse fio, ainda enredo estudos a respeito da relação escritor-personagem, que Schwarz (2019) faz com a obra de Lima Barreto. A autora aponta que o escritor ficcionalizava a vida, dando características suas para todos os personagens que criava. Segundo ela, Barreto os inseria no meio sócio-histórico e político que vivia, numa relação metanarrativa, que, segundo o próprio escritor, aprofundava seu autoconhecimento. Um outro exemplo de processo assemelhado está nos estudos (CANDIDO, 2008) sobre os usos que Carlos Drummond de Andrade faz dos personagens no livro *Boitempo*. Na obra, Drummond se inclui na trama, deliberadamente, como personagem-narrador, tornando a obra uma autobiografia de cunho poético e ficcional.

Muito distante de buscar qualquer relação de aproximação entre as narrativas da Vida de Professora e as obras literárias citadas, o que me faz trazer as considerações, estudos e argumentações acima, é pensar a conexão das memórias e experiências narradas na captação, escolha e produção de quais sujeitos se tornariam frequentes nas narrativas *verbovisuais*. Nesse sentido, compreender que há pedaços de mim dos quais não tinha consciência nas personagens que circulam na Vida de Professora e nas experiências vividas pela “*menina que um dia tremeu de fome*”, do “*menino que veio do Alemão*”, do “*menino azul*”, da “*menina que vai ser poetisa*”, da “*menina que não tinha ninguém*”, do “*menino de olhos vermelhos*”, o que as tornam um exercício de autoconhecimento.

Figura 88: Vida de Professora - Facebook



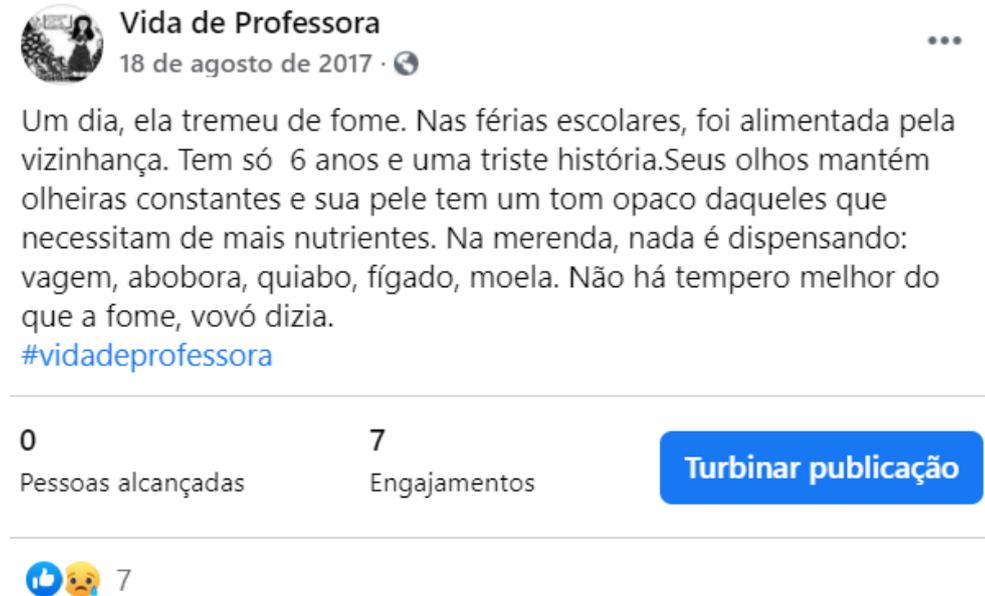
Fonte: acervo da autora

Porém, não é redundante ressaltar novamente, que, ao iniciar o processo de captação e produção das narrativas *verbovisuais*, já compreendia a página Vida de Professora abrigava uma infinitesimal parte do todo que é produzido cotidianamente naquela sala de aula, na escola, entre tantas e tão diversas escolas públicas periféricas existentes no país E, também, reafirmar que, apesar de chamá-las de “personagens” as nomeações dadas a diversos sujeitos que circulam na página, eles são, de modo algum, personificações abstratas. Por trás de cada alcunha, há uma pessoa que vive, brinca e corre, luta, se (re)inventa e trabalha cotidianamente pelas periferias fluminenses.

Entretanto, o que esta pesquisa vem entendendo é que, com as nomeações ficcionais, há possibilidade de ampliação dos campos simbólicos para produção de redes de significações e sentidos. Por exemplo, ao acompanhar as narrativas que envolvem a *menina que um dia tremeu de fome*, uma menina de seis anos que passou mal na sala de aula, após um final de semana de privação alimentar, os leitores vão compreendendo o quanto de potência habita a menina, mesmo em condições de vida tão cruéis e que não poderiam ser conhecidos por uma aferição mecânica. Nas narrações da beleza de seus pensamentos, da tenacidade de suas ideias, da ética na sua conduta, há, de modo subjacente, a denúncia de que, no século XXI, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, há a existência de infâncias abandonadas e famélicas em torno de nós, nas escolas públicas periféricas. E, como uma alerta para que, nós, como professores e, principalmente como cidadãos, possamos estar atentos a situações similares, para agir, contornar, denunciar, registrar, acolher, se indignar e seguir lutando para

a extinção de situações tão desumanas como a da *menina que um dia tremeu de fome* continuem a existir.

Figura 89: Vida de Professora – Facebook



Vida de Professora
18 de agosto de 2017 · 🌐

Um dia, ela tremeu de fome. Nas férias escolares, foi alimentada pela vizinhança. Tem só 6 anos e uma triste história. Seus olhos mantêm olheiras constantes e sua pele tem um tom opaco daqueles que necessitam de mais nutrientes. Na merenda, nada é dispensando: vagem, abobora, quiabo, fígado, moela. Não há tempero melhor do que a fome, vovó dizia.

[#vidaprofessora](#)

0 Pessoas alcançadas 7 Engajamentos **Turbinar publicação**

👍🥺 7

Fonte: acervo da autora

Com a ampliação do campo simbólico para compreensões e produções de sentido, podemos ir além do fato narrado e fabular que a fome da menina, que colocou o pensamento da narradora a tremer de indignação por uma sociedade que produz tamanha violência, e empatia pelo sofrimento da menina, possa movimentar sentimentos e sensações dos leitores das narrativas, transbordando as fronteiras dos bits e afetando a singularidade e os sentidos de outras docentes que, ao lerem a narrativa, sejam remetidas aos seus cotidianos escolares, em que circulam outras infâncias, possivelmente empobrecidas e famélicas, e talvez não só pela ausência de alimento.

Figura 90: Vida de Professora - Facebook

Vida de Professora
11 de julho de 2019 · 🌐

O menino de olhos vermelhos caiu sem paraquedas naquela turma. Era final de junho. Turma diferente, esquisita, talvez pensasse. E não ia ficar por baixo, deixar que percebessem seu pequenino conhecimento sobre letras e palavras. Pensou em usar sua tática de sempre: enfrentar.

Não contava ele que aquela velha professora fosse louca, louquinha de pedra: ela gritava, afagava, brincava, brigava, cantava, ria, dançava e chorava, tudo assim, muito.

Outra dificuldade do menino: não tinha parceria. Suas birras ficavam no ar como poeira, ninguém ria e apoiava. Todo mundo igual a professora, loucos por letras, palavras e números.

Assim, sem saída, o menino de olhos vermelhos, entre confuso e surpreso, entregou-se ao fluxo da turma, embarcou na loucura cotidiana de aprender.

Duas semanas depois da chegada, um tempo longo na cronologia infantil, quando provocado a escrever um bilhete para aquela velha louca que chamava de professora, disse: - Me ajuda a escrever: " Eu quero que você seja minha segunda mãe".

[#vdadeprofessora](#)

Fonte: acervo da autora

Editar

👍❤️ Você e outras 15 pessoas 3 comentários

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar 🌐

Mais relevantes ▾

Maria Moraes - Babi
Emocionante ❤️❤️❤️

Curtir · Responder · Mensagem · 1 a

Ivone Vieira
Que lindo 🥰🥰🥰

Curtir · Responder · Mensagem · 1 a

Rosana Ribeiro
Emocionei...

Curtir · Responder · Mensagem · 1 a

Comentar como Vida... 😊 📷 GIF 🗨️

Abaixo, na heterobiografia sobre as primeiras semanas do *menino de olhos vermelhos*, podemos perceber que, para além do ocorrido, dos atravessamentos na criança, dos sentimentos dela e da professora/ narradora, há indícios, pelos comentários deixados na postagem, que outras pessoas também se sentiram tocados pela narrativa.

No que se refere à ampliação do campo simbólico para produção de sentido e efeitos de sentido, as imagens têm grande importância. São consideradas recursos característicos dos hipertextos e aqui assumem status metodológico, na compreensão de que as narrativas são *verbovisuais*, ou seja, há uma articulação entre o texto e a ilustração, de modo que as conexões entre a linguagem e a visualidade possibilitem uma ampliação estética e de sentidos ao leitor.

Articulação que faço a partir de Brait (2013), cujo trabalho que as linguagem verbal e visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos e efeitos de sentido no leitor. Assim, não podem ser separadas em sua compreensão, uma vez que se dão a ler simultaneamente. As imagens participam da tessitura narrativa, no diálogo constitutivo com o verbal, desempenhando papel importante na leitura da contemporaneidade na dimensão enunciativa-discursiva e não são entendidas como meras ilustrações.

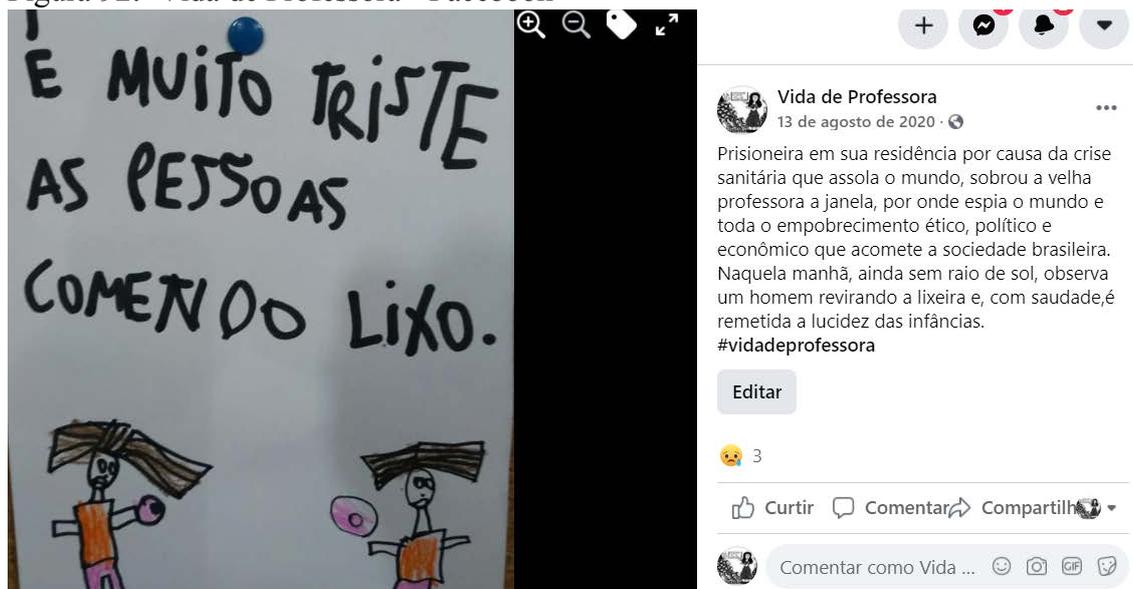
Figura 91: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Esta argumentação se articula com o campo *epistemoteóricopolíticometodológico* dos cotidianos escolares. Alves (2001) aponta que as imagens são sistemas simbólicos e não uma representação da “realidade”, acionando redes de *conhecimentossignificação*, que estabelecem diálogos com os significados dados pelos leitores. Assim, as imagens são possibilidades de compreensões ampliadas do que circulam nas escolas e que se tornam invisíveis “a olho nu” pela cientificidade moderna, da forma que esta estabelece uma hierarquia entre teoria e prática.

Figura 92: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Neste sentido, mesmo quando as imagens, nas composições *verbovisuais*, não sejam fotografias das escolas e das situações narradas, se articulam com os entendimentos do campo. A compreensão é que a escolha de imagem se deu com propósito de diálogo em estreita articulação com as sensações geradas pela experiência e em diálogo com as redes de *conhecimentossignificação* da narradora.

Desse modo, para este trabalho, as imagens que compõem as narrativas *verbovisuais* são possibilidades ampliadas de acessar as redes de *conhecimentossignificação* da narradora, naquilo que ela desejou ressaltar de invenção, (re)invenção e resistência na produção de currículos e possíveis de currículos e que emergem nos cotidianos das escolas. Compostas à escrita, a linguagem imagética proporciona a abertura e ampliação das redes de sentido do leitor, entre o que é explícito nelas e no que nelas está ausente. Compreendo com Alves (2001) que uma composição *narrativa imagética* provoca evocação e entretencimento mútuo, naquilo que uma remete à outra, de forma incessante em processos permanentes.

Nesse sentido, Oliveira e Geraldi (2010) fazem argumentação onde apontam que investigações nas práticas sociais com narrativas experienciais, românticas, imagéticas, musicais são caminhos para acessar as realidades diferenciadas, para além do que é quantificável e organizável, no mergulho nos universos caóticos e incontroláveis das escolas nas situações de vida cotidiana. Com as considerações de Ferraço (2017), entendo que as imagens dão sustentação ao campo problemático da pesquisa, ao se diferenciarem na singularidade, favorecendo o exercício do pensamento em meio à complexidade das redes cotidianas dos *saberesfazeres* curriculares. Deste modo, provoca uma atitude no pesquisador de problematizar e não de resolver problemas, de inventá-lo, não a representar este mundo.

Figura 93: - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Figura 94: ²² Vida de Professora -Facebook



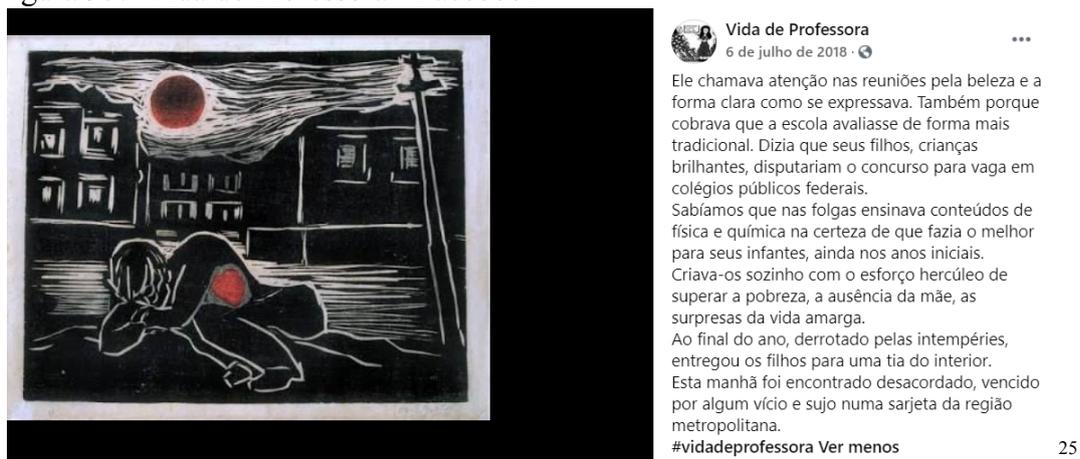
Fonte: acervo da autora -

Cabe recordar que tanto a decisão de escrever as narrativas como o de fazer uso das imagens e de selecioná-las deu-se no saquejar do transporte coletivo, no trajeto casa-escola-casa. Assim, como tudo que envolveu a criação da página Vida de Professora, não houve um planejamento. Como já relatado, eu era apenas movida por um sentimento de urgência em colocar fora de mim, em “outro lugar”, em um HD²³ externo, a emoção provocada por uma determinada situação ocorrida no ambiente escolar. Assim, imediatamente após a escrita do texto no smartphone, digitava no Google Imagens²⁴ um trecho ou uma palavra do que havia escrito e que sintetizasse a emoção da experiência narrada, e entre as opções oferecidas pelo aplicativo de buscas, selecionava aquela que dialogava esteticamente com os sentimentos que estavam me atravessando.

²² Revista Ciência Hoje das Crianças, ano 20- nº. 177 – Março 2007.

²³ HD ou Hard Disc é o dispositivo que armazena os dados do computador.

²⁴ Serviço de compartilhamento e armazenamento de fotos on-line desenvolvido pela empresa Google.

Figura 95: Vida de Professora - Facebook¹

Fonte: acervo da autora

Figura 96: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Sem regras, como é próprio da vida cotidiana, as imagens selecionadas podiam tanto ser de telas de artistas e ilustradores conhecidos, como desenhos ou fotografias sem autoria. Outras, ainda, eram fotos autorais, captadas em sala de aula. Neste caso, a captação da imagem já tinha uma intencionalidade. Ao registrar fotograficamente uma situação da escola, através da câmera do smartphone, eu mentalmente já começava a produzir o texto que lhe daria suporte, esperando (ansiosa) o momento que estaria no transporte público, no retorno para casa, para organizar a composição e publicá-la.

Esse movimento caótico e espontâneo foi sendo alterado à medida que me aprofundava teoricamente. Primeiramente, os estudos alargaram meu entendimento a respeito

²⁵ “Abandono” – 1930 – Oswaldo Gowldi - Xilogravura.

do uso das imagens como continuidade de sentidos, assumindo que o entranhamento entre as narrativas e as imagens escolhidas sempre existiram, mesmo se dando no plano do inconsciente. Nesse sentido, com Manguel (2001), venho entendendo que o mundo é formado por imagens e que elas funcionam como símbolos, sinais, mensagens e/ou alegorias. Para o autor, podem ser entendidas como presenças vazias que são completadas pela nossa experiência, pelos nossos questionamentos, desejos e remorsos. Somos feitos de imagens e palavras (MANGUEL, 2001. p. 21):

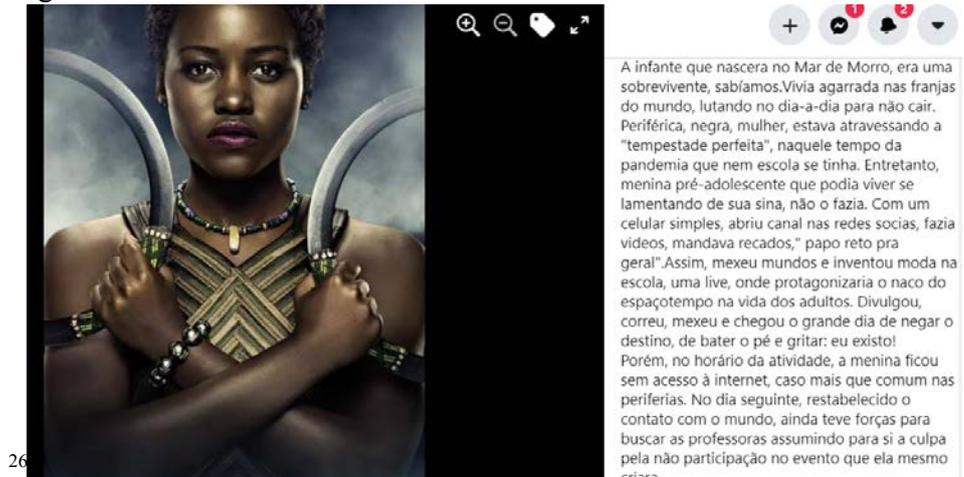
Quando lemos imagens (...) atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável (MANGUEL, 2001, p. 27).

A partir das noções até aqui apresentadas, como parte da metodologia desta pesquisa, definir que, como *corpus* da pesquisa, a imagem e a narrativa formam uma composição estética única, na (re)invenção e compartilhamento de modos de existir e ocupar os cotidianos escolares, um tipo de amálgama entre, a percepção e o afeto, dando a ver os currículos em circulação e os possíveis dos currículos. E ainda que o uso de material imagético associado à narrativa possibilita indiciar as múltiplas realidades e que não poderiam ser percebidos nos textos científicos. Percebo que, nas mais de 500 narrativas *verbovisuais*, o amalgamento entre narrativa e imagem, ao dialogarem ou se contradizerem, ampliam o campo de possibilidades de sentidos e efeitos de sentido.

Figura 97: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Figura 98: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook

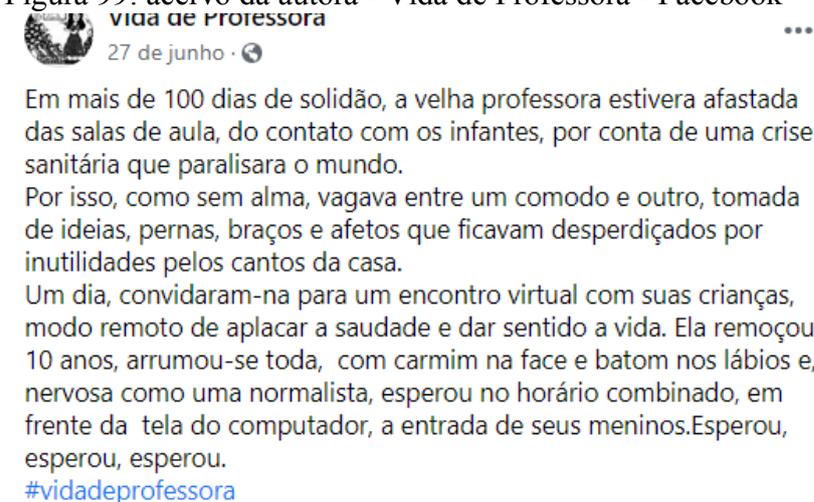


Finalmente, após entretecer as definições e aportes metodológicos desta pesquisa, seja nos modos do trotar vagabundo pelo campo de pesquisa, na compreensão de que as narrativas *verbovisuais*, ao explicitar os currículos em circulação e os possíveis de currículos, estão em relação direta com minha estrutura de sentimentos e, em decorrência desse entrelaçamento, as relações entre o real e o ficcional na produção narrativa, nos usos de nomes ficcionais e imagens nas narrativas *verbovisuais* da Vida de Professora como possibilidades de entendimento de escapes onde o inconsciente se deixar perceber, no próximo capítulo buscarei entendimentos com autores e noções que me auxiliem nos caminhos para a operacionalização do *corpus* na busca dos objetivos desta pesquisa.

2.4 “Quando eu abrir minha garganta” – Tessituras metodológicos-empíricas.

²⁶ Nakia – personagem do filme “Pantera Negra” – Marvel Cinematic Universe, 2018.

Figura 99: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Como já afirmado anteriormente, mas que é importante reiterar (para nunca esquecer), a tese vem sendo atravessada pelo tempo pandêmico, durante os anos de 2020/2021/2022, trazendo expressas na pesquisa marcas da insegurança, incerteza e o luto pela perda de mais de 650 mil brasileiros mortos, até o momento desta escrita, e que tingiram de profundo desalento muitos momentos desta investigação. Entretanto, para permanecer narrando, encontrei forças nas palavras de uma liderança de povo originário Krenak, que habita as margens do Rio Doce, em Minas Gerais, o filósofo e escritor Ailton Krenak. Em seu livro (2019), entre tantas ideias para adiar o fim do mundo, animei-me com o aconselhamento da liderança indígena em continuar contando histórias como modo de resistir com meus sonhos à finitude do planeta Terra.

Entretanto, para continuar a tessitura desta tese, é preciso buscar noções e autores que, de modo metodológico-procedimental, me ajudem a desinvisibilizar os currículos em circulação e os possíveis do currículo que pululam nas narrativas *verbovisuais* publicadas na página Vida de Professora. Este é o objetivo da presente seção. Nesse sentido, tenho compreendido as heterobiografias, *corpus* da pesquisa, como duplos, de narração e metanarração: Ao compô-las *verbovisualmente*, estabeleço diálogos com as questões sociopolíticas, nas dimensões culturais, linguísticas, psicológicas e filosóficas da contemporaneidade. Concomitantemente, “habito a terra” a partir dos meus sentidos, me colocando com o outro, “produzindo conhecimento e cultura”. no sentido desenvolvido por Bragança (2012),

Ainda com base nas argumentações da autora, compreendo que este trabalho se propõe como uma *epistemopolítica*, de permanente interrogação e de ação *paracom* o mundo. Parto de perspectiva pós-disciplinar, multirreferencial e decolonial, no entendimento de que este mundo é tecido por muitas vozes. Assim, é uma decisão desta pesquisa, *epistemopolíticametodológica*, assumir as pluralidades de sentidos produzidos, nos processos de captação, compreensão e divulgação das muitas vozes em circulação na escola, como modo de perceber as realidades e de nelas agir politicamente. O ato de narrar faz parte do processo antropológico que nos caracteriza como humanos, segundo Bragança, (2012). Nesse sentido, as narrativas *verbovisuais* vêm sendo compostas por três ações da *mimese*: primeiramente, me assumindo como um sujeito, que está o tempo todo atravessado por muitos outros; em seguida, com esses atravessamentos, produzindo narrativas *verbovisuais* que refletem o âmbito pessoal e coletivo, ao mesmo tempo; e, por fim, me ex-pondo, a partir das publicações das narrativas, um convite às interpretações em múltiplas dimensões das ações humanas ali em circulação. Esses movimentos miméticos agem calcados na racionalidade sensível, *corazonada*, da ação humana na experiência. No processo de recriar, em palavras e imagens, o vivido na composição narrativa, há reconfigurações a partir do jogo com os leitores, no intencional esboroamento das fronteiras entre o real e o ficcional, ambos produzidos pelos dispositivos da memória. Com Passeggi (2008), entendo que a escrita das narrativas *verbovisuais* apararam-me a mim mesma com minhas próprias mãos, e dela renasço mediada pela escrita, na posição que tomo em relação ao mundo e a mim mesma.

Assim, a partir das considerações de Bragança (2012), a partir de Paul Ricoeur (1983), venho compreendendo que escrever no triplo presente é tecer as memórias presentes das coisas passadas, na visão presente das coisas presentes e na esperança presente das coisas futuras. A articulação entre o tempo e a linguagem só tem sentido a partir do próprio “tempo humano, na medida em que é articulado de modo narrativo e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição de existência temporal” (RICOEUR, 1983, p. 40).

Assim, em Ricoeur (1983), a recordação do tempo passado e o presente podem ser entendidos a partir da percepção e da consciência, como um conjunto de sensações e pensamentos do momento, naquilo que se percebe e se cogita. Já o futuro é a resposta às previsões, a esperança. Nesse sentido, entre o ato da narração e da temporalidade da experiência ocorrem interdependências, de modo intercultural, entrelaçando as vivências, os devires e as problematizações, as ações, alegrias e tensões, encarnadas em modo de palavras. Compreensões que se articulam com Santos (2019), nas quais a narrativa, mesmo a histórica, subverte a lógica temporal, produzindo efeito de sincronicidade e de contemporaneidade,

ajudando “a tornar estranho em conhecido e em contemporâneo o que é distante no tempo” (SANTOS, 2019, p. 92), apagando a diferença entre passado, presente e futuro.

(...) vê forças nas fraquezas e possibilidades alternativas nas derrotas: A sabedoria a que dá origem e tão contemplativa quanto ativa: é um depósito global de memória e visão que converte o passado numa energia capaz de dar poder ao presente e de reforçar o *ainda-não* ou *talvez* do futuro. (SANTOS, 2019, p. 93)

Adenso as considerações de Kastrup e Gurgel (2019), no entendimento de que as narrativas heterobiográficas comportam os erros, acasos e desvios, gerando rupturas no escritor, a partir das novidades que emergem no ato da escrita. É uma escrivinhação que é fazer e sofrer, uma ação e uma experiência atenta, onde quem escreve se cria e se modifica, porque o “obrar artístico também lança seus efeitos” (KASTRUP; GURGEL, 2019, p. 62-63) sobre quem escreve.

Nas compreensões entretecidas acima, de Bragança (2012), Passeggi (2008), Santos (2019) e Kastrup e Gurgel (2019), penso, para uma investigação futura se não haveria indícios sobre a possibilidade da escrita de heterobiografias *verbovisuais* serem usadas como potentes e deslocadores instrumento metodológicos em processos de formação continuada de professores?

Nesse sentido, reforçando a possibilidade do uso de produções narrativas heterobiográficas nas formações docentes, a partir de Kastrup e Gurgel (2019), venho compreendendo que, ao escrever narrativas heterobiográficas, produzimos a nós mesmos. Ocorre na constituição mútua de si e do mundo, através dos processos inventivos e de mecanismo de coemergência de quem escreve e a produção escrita, ambos inventados no aparato coletivo, desde o momento em que determinado ato é compreendido como experiência. A invenção é o elemento da imprevisibilidade, assumindo os riscos porque não há meta a ser atingida. A narrativa ficcionalizante não pretende ser uma representação. E por isso o ponto de partida é a experiência (LARROSA, 2018), em que “o sujeito já é efeito de um processo de criação” (KASTRUP, 2007).

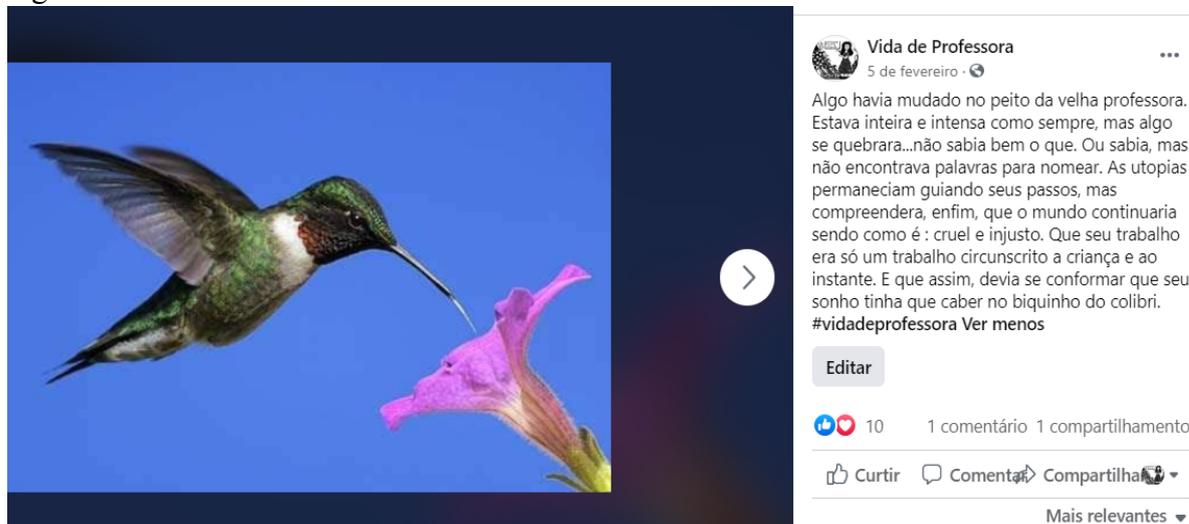
Com Benjamin (1993, p. 223), entendo que narrativas *verbovisuais* produzem sentidos, possibilitando que a narradora e quem a lê compartilhem de um fluxo narrativo comum que se articula e se constitui como uma rede. No exercício do papel da narradora, ao compartilhar as experiências com as escolas, assumindo que elas estão úmidas da minha substância mais íntima, daquilo que soube por ouvir dizer ou testemunhei, estou imprimindo marcas “como a mão do oleiro na argila de barro” Essas marcas, de muitas formas, ficam impregnadas nas heterobiografias verbovisuais, “seja na qualidade de quem as viveu, seja na

qualidade de quem as relata” (BENJAMIN, 1993) ou ainda de ambos, de quem viveu e narrou, reconhecendo a inexistência de “um real”.

Figura 100: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Figura 101: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Como as narrativas heterobiográficas são *corpus* desta pesquisa, não há como fugir de um breve diálogo com Foucault (2006) nas considerações do autor sobre a escrita de si. Para o sociólogo, trata-se de um cuidado de si associado às maneiras de fazer, a partir de práticas de experiência. Na possibilidade de invenção de si, através da escrita, o narrador se modifica, transfigura e se desloca. Trata-se de uma escrita que vem associada a uma experimentação, a uma estética da existência através do exercício do pensamento, de buscar o já dito, de modo

que essa captação te permita, enquanto narrador, ouvir-se ou ler-se, com a intenção de constituir a si mesmo.

As considerações foucaultianas sobre a escrita de si dialogam fortemente com a produção das heterobiográficas que são publicadas na Vida no sentido de que, inicialmente, eram apenas modos de escrita para compreender e (re)significar o vivido, solapada pela solidão da docência. Ao me ler, enquanto escrevia, percebia que aquela experiência “em palavras” me modificava internamente, de modo diferente de quando da vivência dela. Era (e continua sendo) como se, através da leitura, estivesse sendo amparada e abraçada por mim mesma. Mesmo após perceber as articulações *epistemopolíticas* contidas nessas escritas e fazer uso *políticoacadêmico*, percebo que mantenho o impulso de escrever em um forte desejo de tecer as experiências vividas, o que me aproxima dos entendimentos de Foucault (2006) sobre o cuidado de si.

Nesse sentido, as considerações de Debenetti e Barros (2019) apontam para o entendimento da escrita como constituidora da experiência, que possibilita revelar os movimentos do pensamento, dissipando “a sombra interior onde se tecem as sombras do inimigo” (FOUCAULT, 2006, p. 145 apud DEBENETTI; BARROS, 2019, p. 131). Entre as sombras que vieram à tona em todo o processo de pesquisa que envolve a Vida e a escrita desse trabalho, a escolha em nomeá-las como narrativas *verbovisuais* foi uma delas e ocorreu em um duro debate interno. Explico: para alguns pesquisadores e professores, o que melhor define o que é publicado na Vida de Professora é o gênero literário “crônica”. Assumi-las assim evitaria diversas articulações *epistemometodológicas* que foram necessárias de ser feitas para tratá-las como narrativas heterobiográficas *verbovisuais*. Porém, não podia, não queria, me negava mesmo a nomeá-las como “crônicas”, já que se trata de uma homônima perfeita daquela que se refere a uma doença sem cura, como é o caso da doença que desenvolvi por estresse, a artrite reumatoide. Assim, sentia que me causaria barreiras para novas escritas se aceitasse nomeá-las assim.

A pressão racional em aceitar denominar o *corpus* da pesquisa de crônicas gerou-me um conflito interno. Como aceitar que aquilo que comecei a produzir para me ajudar a controlar o estresse, e, concomitantemente, a doença crônica, eram crônicas? Sentindo-me incapaz de racionalizar essa sombra e enfrentá-la, optei pela negação, buscando uma alcunha outra para nomear aquilo que produzo, na tentativa de “não manchar” aquele *espaçotempo* tão querido com a lembrança da dor crônica que terei de suportar por toda minha existência. Assim, assumi-las como narrativas heterobiográficas *verbovisuais* foi uma brecha fugidia e processual. Só deixou de ser um ponto de conflito e se tornou definitivo ao perceber que o

leitor possui a liberdade de nomeá-las da forma que quiser, a partir de suas próprias redes de sentidos e conhecimentos, sem a necessidade de uma nomeação fixa vindo da exterioridade.

Figura 102: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Voltando à escrita de si, depois desse breve preâmbulo explicativo, percebo que, estilisticamente, as narrativas heterobiográficas verbovisuais se aproximam desse gênero textual, um estilo relativamente novo no Brasil, ainda considerado indefinido e sobrecarregado de contradições. Trata-se de uma narrativa subjetiva, uma escrita realizada entre a ficção e a história, desde que surgiu na França, a partir do romance *Fils*, do escritor francês e professor de literatura, Serge Doubrovsky, publicado em 1977:

A primeira definição de autoficção, disponível para o público-leitor, é Autobiografia? Não, esse é um privilégio reservado aos importantes desse mundo, ao fim de suas vidas, e em belo estilo. Ficção, de acontecimentos e fatos; se se quiser, autoficção, por ter confiado a linguagem de uma aventura a aventura da linguagem, fora da sabedoria e fora da sintaxe do romance, tradicional ou novo. Encontro, fios de palavras, aliterações, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da literatura, concreta, como se diz em música. Ou ainda: auto fricção, pacientemente onanismo, que espera agora compartilhar seu prazer. (DOUBROVSKY, 1977, p. 259²⁷)

²⁷Tradução nossa. No original: *Fiction d'événements et de faits strictement réels; si l'on veut, autofiction d'avoir confié le langage d'une aventure à l'aventure du langage, hors sagesse et hors syntaxe du roman traditionnel ou nouveau. Rencontre, fils de mots, allitérations, assonances, dissonances, écriture d'avant ou d'après littérature, concrète, comme on dit en musique. Ou encore, autofricción pacientemente onaniste qui espère faire maintenant partager son plaisir.* (DOUBROVSKY, 1977)

Para Martins (2013), a escrita de si propõe um jogo entre realidade e ficção, entre o que realmente aconteceu e o que poderia ter acontecido, convidando o leitor para uma leitura marcada pela ambiguidade, pelo entrelugar (entre autobiografia e romance). Assim, ao escrever, não se tem compromisso com uma linha cronológica, podendo partir do fragmento, renunciando a uma continuidade ou linearidade do discurso, de início-meio-fim. Tem-se a liberdade para escrever, criar e recriar um acontecimento ou episódio, recuperando, em pequenos “retalhos”, o tempo vivido. É possível ousar, misturar gêneros textuais, ou ser inteiramente autobiográfica, com uso da ficcionalidade.

Essa existência, que vive na desordem, no imprevisto, na agitação, balançada por incontroláveis acasos, espichada ao infinito flácido dos dias, limitada por horizontes flutuantes, ei-la, de repente, densa, compacta, coerente, em palavra passada a limpo: preto no branco. (...). Mais importante ainda, por escrito, nossa vida adquire sentido. (DOUBROVSKY, 1997, apud MARTINS, 2013)

Ainda a partir das considerações de Martins (2013), venho entendendo que a escrita de si adiciona outras classificações às existentes, incorporando outras definições. O autor, a partir dos estudos de Vincent Colonna (2004), apresenta quatro possibilidades para a fabulação de si: a fantástica, a biográfica, a especular e a intrusiva, na compreensão de que “não há uma forma de autoficção, mas várias, assim como existem diferentes mecanismos de conversão de uma pessoa histórica em personagem fictício”.²⁸

Quanto ao esboroamento das fronteiras entre uma ficção e uma realidade como possibilidade *teóricametodológica* de ampliação de sentidos e efeitos de sentidos nas narrativas verbovisuais, teço diálogos com as considerações de Doubrovsky (1988), trazidas abaixo, com o desenvolvimento argumentativo de Michel de Certeau (2012) e José Machado Pais (2003), realizados no capítulo anterior, para melhor compreensão do que pertence a esta pesquisa sobre o uso das ficções nas narrativas. Assim, para Doubrovsky (apud MARTINS, 2013) todo narrar de si é ficcionalizante, na compreensão da ficção como uma “história que, qualquer que seja o acúmulo de referências e sua precisão, nunca aconteceu na ‘realidade’, e cujo único lugar real é o discurso em que ela se desenrola”²⁹ (DOUBROVSKY, 1988, p. 73). Nesse sentido, na escrita de si, o vivido e o narrado se amalgamam aos sentidos, rompendo as

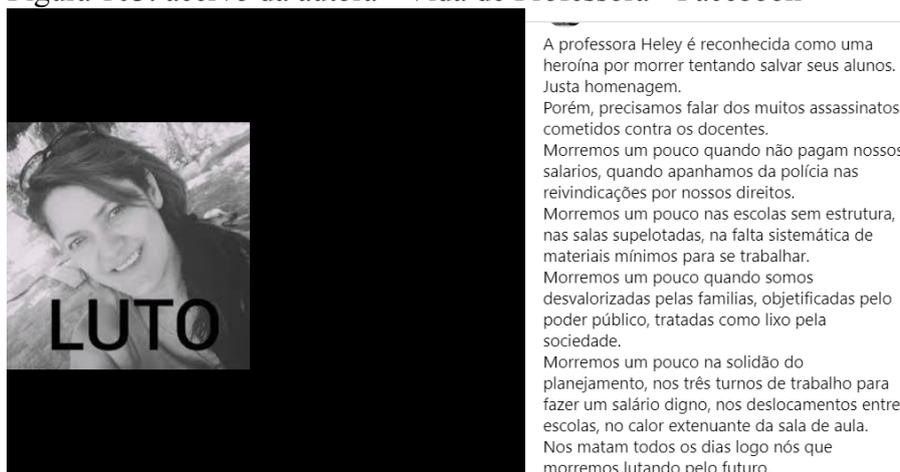
²⁸Tradução nossa. No original: “Il n’y a pas une forme d’autofiction, mais plusieurs, comme il existe différents mécanismes de conversion d’une personne historique en personnage fictif.”

²⁹ Tradução nossa. No original: “une ‘histoire’ qui, quelle que soit l’accumulation des références et leur exactitude, n’a jamais ‘eu lieu’ dans la ‘réalité’, dont le seul lieu réel est le discours où elle se déploie”. (DOUBROVSKY, 1988, p. 73)

fronteiras temporais entre os acontecimentos, o que foi inventado, ressignificado, circunstanciado ou esquecido.

Um curioso torniquete se instaura então: falsa ficção, que é história de uma vida verdadeira, o texto, pelo movimento de sua escritura, se desaloja instantaneamente do registro evidenciado do real. Nem autobiografia nem romance, então, no sentido estrito, funciona no entrelugar, num reenvio constante, num lugar impossível e indescritível exceto na operação do texto. Texto/vida: o texto, por sua vez, opera numa vida, não no vazio (DOUBROVSKY, 1988, p. 69-70).³⁰

Figura 103: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Ainda com Doubrovsky (1988), sobre a produção de autoficção, venho percebendo que seus entendimentos sobre psicanálise e a prática da cura através da escrita conversam com as compreensões de Certeau (2012), a respeito do inconsciente, no processo de escrita compreendida como terapêutica. Ambos, em seus estudos, me fazem refletir e perceber o processo que vivi ao compor as narrativas *verbovisuais* que compõem a Vida. No primeiro capítulo, ao narrar o memorial da página, relatei que as escritas começaram a ser produzidas como uma necessidade pessoal, na procura de um meio para aliviar as angústias geradas pelos duros cotidianos das salas de aula. E que, mesmo quando eram acontecimentos interessantes, engraçados e bonitos, doía supor que infantes, tão potentes, originais e criativos, seriam lançados em uma sociedade, que, a priori, invisibilizava e negava a riqueza produzida pelas crianças e jovens periféricos; e em meio a tantas histórias de vida, aprofundava o sentimento de solidão, que comumente ouvia entre meus colegas docentes.

³⁰ Tradução nossa. NO ORIGINAL: Un curieux tourniquet s'installe alors. fausse fiction, qui est histoire d'une vraie vie, le texte, de par le mouvement de son écriture, se déloge instantanément du registre patenté du réel. Ni autobiographie ni roman, donc, au sens strict, il fonctionne dans l'entre-deux, en un renvoi incessant, en un lieu impossible et insaisissable ailleurs que dans l'opération du texte. Texte/vie: le texte, à son tour, opère dans une vie, non dans le vide.

No limite deste trabalho, sem a intenção de me desviar de meus objetivos, permaneço na tentativa de fazer algumas considerações, ainda que de forma superficial, sobre o processo que entretence a escrita e a psicanálise, a respeito da narrativa autoficcional a partir dos autores referenciados acima. Parto dos estudos de Martins (2013), a partir de Doubrovsky (1988), para entender que os usos do estilo de narração de si podem ser distintos, desde “a elaboração quase que psicanalítica das próprias experiências até o exibicionismo, no sentido da ‘normalidade’ de considerar sua própria vida apenas um tema entre tantos outros, e tão válido quanto”. O ponto nodal desse estilo está na carga de sugestão ontológica do neologismo:

(...) a pulsão do eu, da expressão do eu, tão urgente que o faz ultrapassar todos os limites. Isto é, o neologismo parece avalizar autores, mas o que os move, e inspira, no fundo, em vários casos, é a urgência de sua situação pessoal – e do registro desta, que em geral supera o puro depoimento. (MARTINS, 2013 p. 39)

Neste sentido é que venho compreendendo as especificidades das narrativas autofissionais como potenciais para revelar aspectos que poderiam escapar em um depoimento ou narrativa autoral. O esboroamento das fronteiras entre a ficção e a realidade produz espaços, frestas clandestinas que deixam “vir à tona” o que não estaria, de outro modo, “autorizado” pela psique de ser conhecido. O uso da ficção abriria possibilidade das sombras e entrelugares da subjetividade do narrador aparecer possibilitando que examinemos os abismos do nosso inconsciente. Para Doubrovsky,

a experiência da psicanálise, possível somente desde Freud, é o primeiro esforço ou efeito de ruptura em relação ao dilema clássico de um autoconhecimento separado de si mesmo em sua dimensão do outro, uma vez que é da escuta do outro que a verdade retorna ao discurso no qual o sujeito tenta se entender.³¹ (DOUBROBSKY, 1988, p. 245)

Nas reflexões de Martins (2013), busco entender a relação como autoanálise: aquele que produz um texto autoficcional (sua criação, como um filho), no universo fictício, inscreve a história de vida, a experiência individual, traumas, trazendo para a escrita parte do que necessita e deseja exteriorizar, em busca da autocompreensão, do entendimento e, por conseguinte, da autoanálise. Ao tornar palpável a sua subjetividade, através da escrita, provoca um retorno para si mesmo, num mergulho na própria consciência. O distanciamento entre o vivido e o narrado possibilita uma reflexão autoanalítica e crítica.

³¹ Tradução nossa. No original: *L'expérience de la psychanalyse, possible seulement depuis Freud, est bien le premier effort ou effet de rupture par rapport au dilemme classique d'une autoconnaissance coupée d'elle-même en sa dimension de l'autre, puisque c'est de l'écoute de l'autre que la vérité revient (advient) dans le discours où le sujet tâche à se saisir.*

As experiências do passado tornam-se presentes através da rememoração e do novo sujeito que as escreve. E, por se tratar de uma ficcionalização de si, essa projeção pode se dar de maneira mais livre, ou até mesmo mais idealizada, pois não se trata mais do eu, mas sim do ser-ficcional. A escrita do eu é real e ficcional, (...) é através dessa “mentira” que o autor revela a si mesmo e o seu íntimo, iluminando os “territórios obscuros de sua personalidade”. (2013 p. 71)

Assim, venho compreendendo que realizo uma escrita de mim, a partir de experiências escolares. Em toda composição estética que envolve a produção das heterobiografias, há a revelação do eu, do passado da criança que fui, aluna de escola pública de Japeri, lugar periferizado na periferia, dos sentidos que a trajetória formativa me conformou, do presente desta que escreve este trabalho, mulher, doutoranda, professora de escola pública periferizada, e do futuro, nos meus desejos e expectativas; As narrativas verbovisuais são tecidas com essas marcas (GARCIA, 2016), das dores, lacunas, percepções e desejos. Nesse sentido é que as narrativas *verbovisuais* podem ser entendidas como resultados de operações intersubjetivas entre a experiência, a memória, o desejo e as estruturas de sentimento (Willian, 2019) tecidas ao longo da vida da narradora. Tornam-se composições *imagéticaslinguísticas* aquelas que dialogaram com os sentimentos e sensações que compõem a minha singularidade, experiências que me remetiam, de modo inconsciente, às vivências infantis da menina da escola pública de Japeri.

Figura 104: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

Desse modo, o uso da autoficcionalidade narrativa publicada na Vida, além de processo de reflexivo para a dor e a delícia³² de ser professora, também é um modo de reaproximação e reconfiguração dos sentimentos da infância. Nesse sentido, no entretencimento das experiências vividas, às memórias da criança e as marcas do estudante que

³² Verso da música “Dom de Iludir”, escrita e gravada por Caetano Veloso em 1982.

se foi, é possível reflexões que levem a um aperfeiçoamento das *prácticastéoricas* docentes quando da produção de heterobiografias ou na leitura das narrativas de outros professores.

Voltando aos objetivos da tese, o que posso afirmar, a partir dos autores estudados, é que a narrativa abaixo, sobre as circunstâncias sociais tão complexas que para serem percebidas e acolhidas, necessita-se de uma razão aquecida, como todas que circulam neste trabalho, vem sendo compreendida como campo de implicações cruzadas (PASSOS; BARROS; 2015, p. 19) onde se tecem valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos e crenças da escritora, currículos e possíveis de currículos

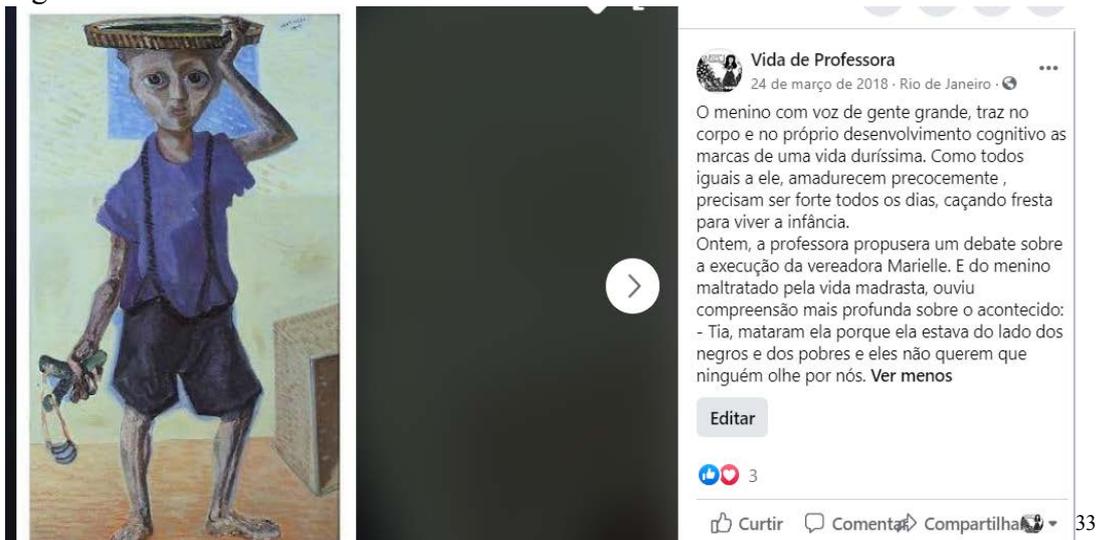
Figura 105: - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Multirreferenciada como uma artesaniana, esta tese vem tecendo o entendimento de que as narrativas heterobiográficas *verbovisuais* apresentam potencial de deixar ver os currículos em circulação assim como os possíveis dos currículos. Também de driblar os discursos reguladores do inconsciente, permitindo que elas se autorizem a circular e se colocar como um contraponto aos discursos hegemônicos demeritórios dos espaços escolares, sobretudo os periferizados. Nesse sentido, defendo que, através delas, emergem outros sentidos das experiências cotidianas, ainda ocultos da nossa consciência e rica de saberes invisibilizados e desconhecidos daqueles que não vivem no chão das escolas (e de muitos que vivem também).

Figura 106: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

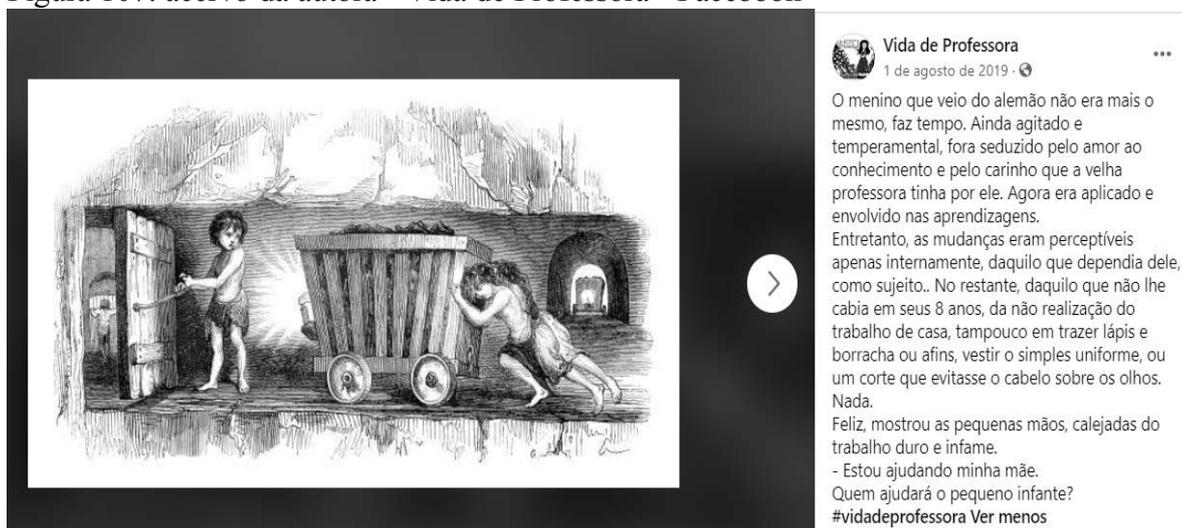
Neste sentido, venho compreendendo a partir das narrativas verbovisuais acima que as mãos calejadas do menino e toda sua trajetória escolar marcada pelo abandono familiar poderiam constar em relatórios para os órgãos de justiça competentes. Porém, onde os dados sobre a vida do menino circularão efetivamente de modo a pensar nos currículos produzidos pela escola? Como as circunstâncias que envolvem o aluno e os conhecimentos que produz a partir disso dialoga com aquilo que nos afeta enquanto docentes, no contexto da cidadania? Possivelmente, são elementos sequer considerados em documentos curriculares feitos à revelia desses cotidianos. É neste sentido que defendo o potencial das narrativas *verbovisuais* para pesquisar os currículos em circulação nas escolas, ao descortinar a carne exposta, os conhecimentos, experiências, saberes invisibilizados de seus praticantes, os possíveis dos currículos. Concordo, assim, que mais importante do que o “mundo em si mesmo é a forma como ele é dito e pensado” (PAIS, p. 66), porque a realidade é sempre uma forma de interpretação.

Esses currículos são, com frequência, de processos de substantivação, que transformam processos em objetos através de operações linguísticas. Assim, se fixam ideias como se fossem, supostamente, imutáveis, criando uma ficção de conhecimento fixo universal para o que está em constante mutação. As narrativas, como são escorregadias e multirreferenciadas, nos sentidos que carregam e na mobilização de sentidos, tanto para o narrador quanto para o leitor, escapam a fixação dos sentidos e compreensões. O próprio

³³ Menino com estilingue – Candido Portinari – Óleo sobre tela

Machado Pais (2003, p. 81), ao defender a narratividade das práticas, através do uso de metáforas e do embaralhamento das fronteiras disciplinares, busca, em Michel de Certeau (2008), uma “maneira de fazer textual” que enrede procedimentos e táticas próprias. Neste sentido é que a proposta de romance (CERTEAU, 2012), ao permitir articular acontecimentos relacionais a uma estrutura e produzir um discurso marcado pela afetividade do narrador, possibilitaria explorar a narratividade com os cotidianos das práticas. Ainda, romancear a narratividade possibilita o esboroamento das fronteiras entre a ficção e a realidade (MARTINS, 2013) no uso da autoficcionalidade, abrindo passagens clandestinas entre o campo científico e o campo das práticas cotidianas animado pelo herói comum (CERTEAU, 2008), os praticantes das escolas.

Figura 107: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



34

Percebo que tais passagens clandestinas, onde está o vivido na experiência social, são campos férteis para alargar os entendimentos dos “rumores” cotidianos, na produção de discursos em outra ordem de sentido e de efeitos de sentido. Isto se dá, especialmente, através do uso e criação de alegorias de narrativas heterobiográficas autoficcionalizantes. Machado Pais (2003) utiliza o termo “tropismo”, fenômeno biológico que designa o crescimento de um organismo através do estímulo do ambiente, particularmente no mundo vegetal, para compreender a produção narrativa estimulada pela riqueza e sinuosidade da vida cotidiana, tornando-se uma “arte de revelar o latente, o mascarado, o inconsciente, dando sentido ao desprovido de sentido” (PAIS, 2003, p. 67):

³⁴ A virgem e o menino com Santa Ana – Tinta a óleo.

Figura 108: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook

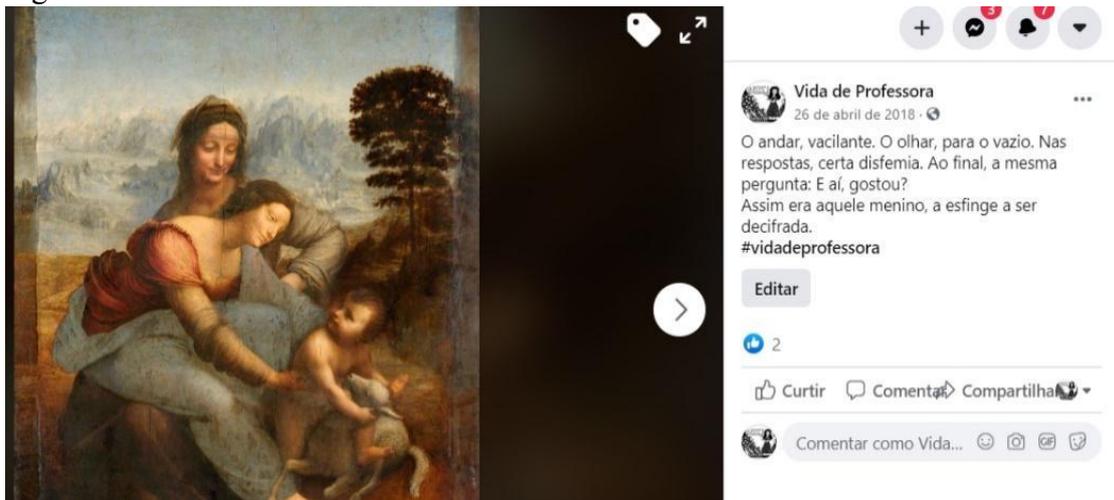


Figura 109: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Diante do desafio de encontrar caminhos metodológicos-procedimentais para a compreensão do que circula nas narrativas *verbovisuais*, de acordo com as escolhas *epistemopolíticas* desse trabalho, volto-me às argumentações ligadas às pesquisas narrativas para encontrar modos de desfazer um “quase” nó na pesquisa: haveria um procedimento para desinvisibilizar e mapear os currículos em circulação e os possíveis dos currículos nas heterobiografias?

E na busca dessa resposta, solto o fio do inconsciente, que me levou a entendimentos importantes, tais como: que é possível perceber a história da narradora em cada narrativa; que essa história está diretamente ligada às escolhas por uma experiência, e não por outra, para se tornarem em escritas. Mas são compreensões que, apesar de agregar à tese, me desviam

Figura 111: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook

(termo tão freudiano!) da área de estudo à qual me filio, a Educação, para me fazer “flertar” com os estudos da psicanálise.

Assim, reordenando a rota deste estudo, enredo as considerações de Clandinin e Connelly (2015), a respeito da metodologia adequada a esta pesquisa, no entrecimento das dimensões temporais, pessoais e das ações, para a constituição de um campo tridimensional, em que os questionamentos, enigmas, ambiguidades, docilidades e incertezas surgem e se confrontam com as memórias do passado, o presente e os possíveis do futuro da pesquisadora. Nesse sentido, na pesquisa narrativa, o narrador não é só parte da pesquisa, “somos cúmplices do mundo que estudamos” (p. 97). Por isso, ao trabalhar na tridimensionalidade, estamos com os participantes e conosco, porque nos tornamos visíveis através das pesquisas.

Com os autores, entendo que a vida é preenchida por “fragmentos narrativos” (p. 48), sendo essa a melhor forma de compreender as experiências. Nesse sentido, as narrativas *verbovisuais* são como retalhos da vida que formam patchworks em composições de narrativas dos cotidianos das escolas públicas periféricas. Esses fragmentos necessitam de “um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2015 p. 48) que não se preocupe com o presente, mas com “como a vida é ao ser experienciada em um *continuum* – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas” (p. 50), em passagem.

Figura 110: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook





As composições verbovisuais buscam ir além do que está expresso, para compreender os lampejos dos possíveis de currículo que circulam nas escolas. Na primeira narrativa, a criança tensiona o sentido de herói, que hegemonicamente circula na sociedade, compreendendo como seu herói o funcionário da escola que limpa os banheiros da instituição. Na segunda, a noção de machismo da sociedade é questionada pelo menino quanto à tirania das cores, em que o rosa seria de menina e o azul, de menino. Esses foram alguns dos sentidos, tensões e questionamentos que ocorreram em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, em uma das escolas pesquisadas.

Podemos compreendê-las no espaço tridimensional (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85):

- As interações (pessoal e social) entre as crianças e professoras e as contingências sociais que ensejaram a produção e circulação desses saberes;
- A continuidade (passado, presente e futuro) daquilo que antecedeu a situação narrada – o ambiente sócio-histórico daquelas crianças que as provocaram a questionarem o instituído hegemonicamente, os atos em si que as mobilizaram ao se colocarem as circunstâncias do momento e as consequências derivadas do ato, os deslocamentos provocados, os debates – a partir do que foi colocado em circulação naquela sala de aula;
- A noção de lugar para compreender como essas experiências fazem sentido naquele *espaçotempo* para aqueles sujeitos sócio-históricos, nas relações de sentido que foram produzidas coletivamente.

Nesse sentido ainda, para Clandinin e Connelly, pesquisar com narrativas é “experienciar uma experiência” (p. 85) que desloca o pesquisador em quatro direções: a introspectiva, a extrospectiva, a retrospectiva e a prospectiva, movimentos que tenho percebido aqui, nesta pesquisa, de modo duplo. Primeiro, no ato de escrita das narrativas e, agora, ao escrever uma tese sobre essas narrativas. Entendo que as quatro direções neste trabalho poderiam ser explicadas assim:

- A primeira, em direção à introspecção, na camada de narradora, ao tecer as narrativas como uma condição da minha psique; em outra camada, como pesquisadora, ao me lançar aos estudos da psicanálise para entender fragmentos do inconsciente expostos nas narrativas;
- Na segunda direção, como narradora, aceitando expor minhas experiências em uma rede social, através da composição da narrativa *verbovisual*: Como pesquisadora, ao expô-las ao crivo *epistemopolíticometodológico*, tornando-as objetivos de estudo;
- A terceira seria a direção retrospectiva, como narradora, na composição escrita que é feita a partir da produção da memória. Como pesquisadora, na escrita do memorial de criação da página Vida, processo entendido como produção da memória e no uso metodológico do espaço tridimensional que me encaminha para uma contextualização memorialista do *espaçotempo* das experiências.
- Por fim, a última direção é o deslocamento prospectivo. Ele está nos sonhos e desejos que movem a narradora, por uma sociedade mais justa ao dar a ver a potência de saberes que circulam nas escolas periféricas, investindo no *ainda não* e no *talvez*. Nesse sentido, o uso da ficção é só um elemento, já que “é impossível (...) como pesquisador ficar silencioso ou apresentar um self perfeito, investigativo, moralizante” (p. 98). E, ao fazê-las objetivo de estudo, a pesquisadora segue no desejo de perceber se as narrativas *verbovisuais* podem inventar campos de possibilidades, de diferentes compreensões das escolas, currículos e praticantes e desinvisibilizar *saberesfazeres* (OLIVEIRA; GARCIA, 2016) e desejos produzidos pelos praticantes das escolas.

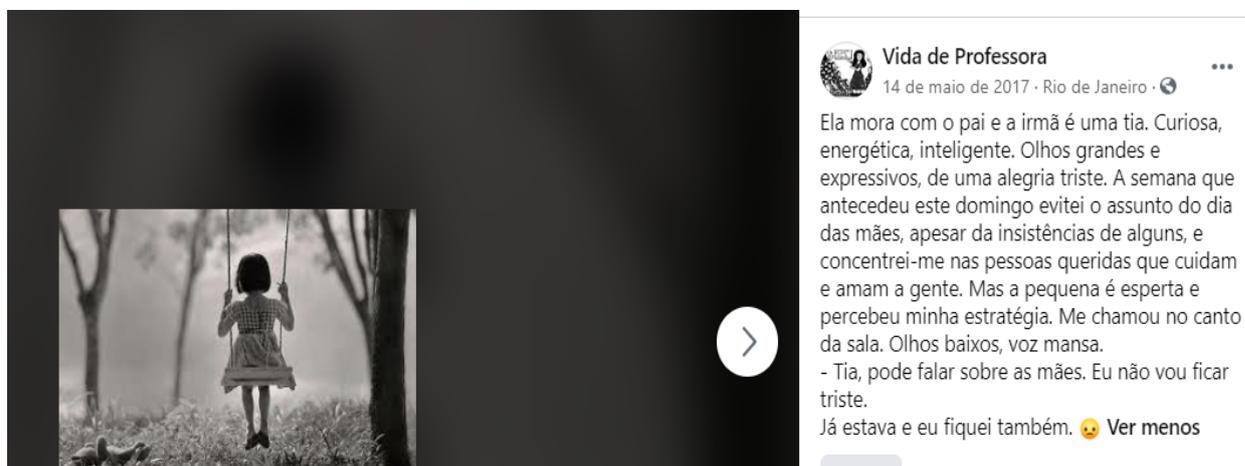
Ainda com Clandinin e Connelly, *percebo* as consonâncias entre as compreensões dos autores e opções *teóricametodológicas* do campo dos cotidianos: primeiro, no entendimento de que não há uma dicotomia *dentrofora* da pesquisa, já que não deixamos se ser quem

somos, com nossas histórias, memórias e crenças, quando entramos no campo pesquisado. E, em segundo, na possibilidade de ambiguidade no uso metodológico do espaço tridimensional da pesquisa, já que “fazer pesquisa narrativa é uma forma de viver”

As estruturas visíveis e invisíveis, que limitam realmente nossas vidas, quando notadas, podem sempre ser imaginadas de outra forma, podem ser mais abertas, podem te possibilitar alternativas. Essa noção é incorporada à ideia de recontar histórias e reviver experiências de vida. Nossa intenção com a pesquisa narrativa é capturar, ao máximo possível, essa possibilidade de abertura da experiência (2015 p. 129)

E, nesse sentido, atravesso outro fio nessa costura metodológica-procedimental, a partir das argumentações de Ferraroti (2014), no entendimento de que eu, uma pesquisadora

Figura 112: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook
narrativa, reconheço que não sei e que só poderei “começar a saber junto com os outros” (FERRAROTI, 2014, p. 18). Assim, a abordagem metodológica da pesquisa narrativa ocorre na interação entre os sujeitos, de forma complexa e recíproca, embolando os papéis fixos da pesquisa tradicional.



Nesse movimento, a atenção de todos os sentidos é fundamental, assumindo a complexidade das experiências, com a narrativa acima, onde a infante, com perspicácia, compreendeu o subterfúgio da professora, que evitava assuntos relativos ao Dia das Mães e, ao mesmo tempo, percebeu o desejo dos colegas para que o assunto fosse abordado. Assim, como na pesquisa, embolando os papéis pretensamente fixos da sala de aula, a menina arrumou forças para interpelar a professora para resolver a questão, invertendo o papel de mestre e aluno. Quem aprendeu com quem naquele momento? É neste sentido que

compreendo, com Ferrarotti, que o pesquisador é o próprio pesquisado. Trata-se de uma interação intersubjetiva na produção de saber, de modo inserido e situado, denominada de dialética relacional (FERRAROTTI, 2014, p. 19). E neste sentido, partilho com o autor o entendimento de que só é possível produzir em ciências humanas se for uma “ciência da incerteza” (FERRAROTTI, 2014, p. 21), já que somos processos em devir, volúveis e contingenciais. Sabemos, junto com os outros, nas relações, que estão localizados em um *espaçotempo*.

Figura 113: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Deste modo, esta pesquisa tem sido um processo de tessitura artesanal, que requer a existência do outro, aquele da memória e o que pulula nas narrativas *verbovisuais*, e que foram compostas nas complexas camadas do eu com o mundo. Uma escrita da própria vida, dessa professora com potência de transformação, porque o vivido narrado vem provocando processos de re-figurações na vida desta pesquisadora. Compreendo que está aí a potencialidade transformadora das narrativas docentes: não se encerram ao final da escrita, permitindo, no correr do tempo, novas leituras, outros deslocados, como seres em devir que somos.

Como *corpus* desta pesquisa, as narrativas *verbovisuais* heterobiográficas, na perspectiva de Ferrarotti, poderiam ainda ser denominadas como registros existenciais, que carregam as marcas *sóciohistóricas* dos *espaçotempos* onde aconteceram, rompendo com uma concepção histórica dogmática que entende a vida como evolução. Desse modo,

³⁵ Mulher e Crianças – Candido Portinari – 1940 – Óleo sobre tela.

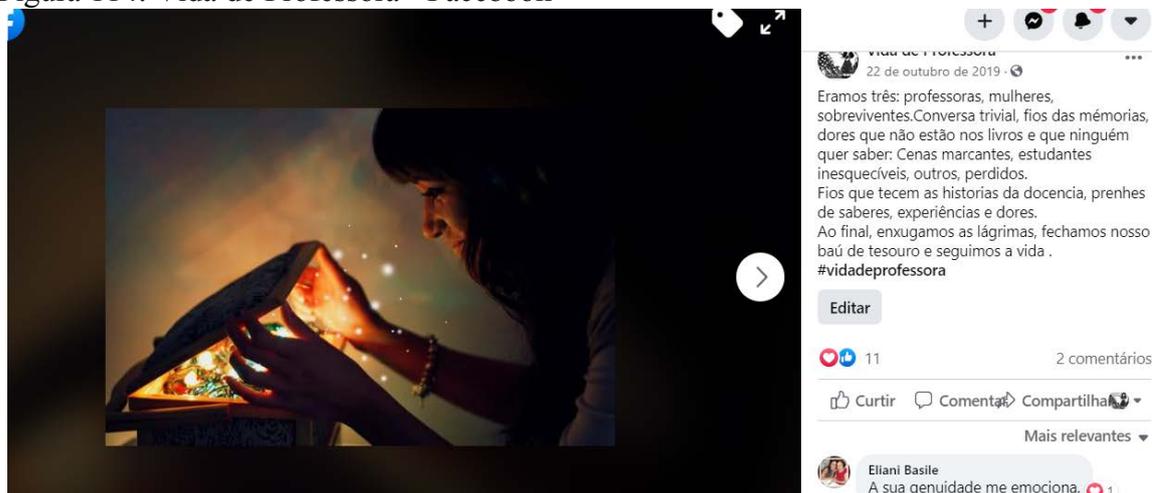
compreendo que nelas cabem interpretações “uma historicidade não historicista” (FERRAROTTI, 2014, p. 50).

Nessa perspectiva, busco um diálogo entre estudos de Ferrarotti, Michel de Certeau (2008) e Bragança (2010), em que os estudos dos autores acima citados dão relevância à história dos praticantes dos cotidianos enquanto produtores da “memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro” (FERRAROTTI, 2014, p. 53). Principalmente, ao ressaltar que a “história vista de baixo” é a que ativa tramas e redes de relações, numa real sociologia dos processos históricos.

Finalmente, após entretecer os procedimentos metodológicos que me permitirão operar as compreensões das heterobiografias *verbovisuais* da Vida de Professora, parto para o próximo capítulo com o objetivo de responder às questões desta pesquisa: As narrativas *verbovisuais* podem inventar campos de possibilidades, de diferentes compreensões das escolas, currículos e praticantes? Essas heterobiografias desinvisibilizariam *saberesfazeressentires* (OLIVEIRA; GARCIA, 2016) e desejos produzidos pelos praticantes das escolas?

3 “VEJA O BRILHO DOS MEUS OLHOS” – ENTRELAÇANDO OS FIOS DAS NARRATIVAS

Figura 114: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Para os praticantes das escolas que acessam a página Vida de Professora, não há ineditismo nas narrativas ali publicadas, e é neste aspecto que venho compreendendo a potência contida nelas: naquilo que as conecta com as vivências com cotidianos escolares: experiências (LARROSA, 2018) comuns, no sentido de comum dado por Michel de Certeau (2008), nas combinações envolvendo a circunstância e a urgência conjuntural. Entretanto, exatamente por poder se aproximar das memórias dos leitores, pode provocar entendimentos e deslocamentos daquilo que já viveram e ensinar novas compreensões de situações que se assemelham às que são abordadas nas narrativas heterobiográficas.

As narrativas da Vida trazem fluxos do *fazerpensarsentir* que circulam nas escolas pesquisadas. Tratam de acontecimentos que, de certo modo, deixaram marcas na narradora, que se movimenta para tornar em texto, uma experiência. De algum modo, as heterobiografias deixam ver os fragmentos de vida desses praticantes. Ali, se narram histórias das escolas, deixando pistas daquilo que incide sobre esses sujeitos, no plano social, cultural, político e econômico, ações instituintes e estruturais, historicamente construídas, como à que alude a narrativa que abre este capítulo.

Neste sentido, entendo ser importante registrar que, ao escrever as heterobiografias, na escolha das palavras que darão nexos ao que vivi, sinto-me experienciando uma outra experiência. Ocorre um movimento de reflexão e de ressignificação dos sentidos,

significações e sentimentos do vivido. Apesar de não estar explícito, ao publicá-las, há um convite para que os leitores, ao lerem as narrativas, se reconectem com as próprias recordações, no entendimento de que as experiências nos cotidianos escolares são como palimpsesto. Por tratar de operações comuns e fugidias dos praticantes, que vão inserindo astúcias, afetos e invenções em ações relacionais, narram-se outras histórias dessas escolas, o que pode deslocar compreensões sob a dimensão ativa dos docentes e discentes nas práticas cotidianas e na produção de conhecimentos.

Caminhando nesta lógica, é possível pensar que esta pesquisa se propõe a um duplo movimento: primeiramente, ao buscar perceber se as narrativas podem inventar campos de possibilidades, de diferentes compreensões das escolas e currículos naqueles que têm acesso às heterobiografias *verbovisuais*. E, ao mesmo tempo, compreender se essas heterobiografias desinvisibilizariam *saberesfazeressentires* (OLIVEIRA; GARCIA, 2016) e desejos da narradora. Um dos indícios captáveis de que esses objetivos ocorrem pode estar nas interações intersubjetivas entre a narradora e os leitores, à medida que esses últimos compartilham, comentam e curtem as narrativas *verbovisuais*, que, também, dão pistas de que as heterobiografias desinvisibilizariam *saberesfazeressentires*, já que houve alguma forma de conexão com os leitores, que se sentiram mobilizados a interagir, de alguma forma, com aquilo que leram.

As interações com as narrativas *verbovisuais*, quer seja na compreensão e/ou identificação com o narrado, ocorrem, na minha perspectiva, por dois elementos que as constituem. O primeiro seria o uso da autoficcionalidade, no jogo com as palavras e com as metáforas, buscando a ambiguidade nos sentidos que ali circulam e na escolha do entrelugar (entre autobiografia e romance). O segundo, o uso do triplo presente, que possibilita um espriamento do *tempoespaço*, deslocando o narrado do presente, inserindo elementos do passado e de um futuro desejado, criando, como um desafio, um tempo de possíveis. Além disso, o esboroamento da identidade dos personagens, no uso de disfarces, na defecção do lugar próprio, possibilita a instauração de uma “casa de espelhos”, em que o leitor pode se perceber com o todo ou no fragmento do todo narrado.

São aspectos que só ao longo desta pesquisa foram possíveis de compreender. Porque, como já escrevi no primeiro capítulo, a produção e publicação das composições *verbovisuais* seguem o fluxo da vida, a maior parte delas realizada no solavanco do transporte público, nas idas e vindas para o trabalho. Assim, por vezes, me assumo como narradora-observadora, que conta a história do lado de fora, na 3ª pessoa, sem participação nas ações. Em outros textos, uma narradora-onisciente, que conta a história em 3ª pessoa, mas que se permite intromissões

ou ainda narrando em 1ª pessoa, tal qual a narrativa da epígrafe, como parte da experiência. Não há um critério rígido para a escolha estilística de modo de narrar. Como a história será narrada é definido no fluxo narrativo e dos afetos do vivido.

Percebo que os diversos modos de narrar vão se constituindo na reflexão da experiência concreta, quando esta retorna à memória. A essa memória, são articulados elementos ficcionais relacionados ao uso das figuras de linguagem, em um tempo das possibilidades e com a criação de personagens. Desta forma, são elementos que entram como possibilidades de serem alargadores do vivido, uma tentativa de articulação sensível entre o vivido, o desejado e as memórias. Esses usos estilísticos e políticos visam a acessar as redes de *saberes-fazer*s produzidos em profusão pelos praticantes das escolas e que são, a meu ver, invisibilizados pelas grandes narrativas totalizadoras. Discursos estes que, na minha compreensão, traem a vida nas escolas e quem nelas vive e trabalha.

As generalizações e totalizações expressam, na maior parte das vezes, conclusões simplificadoras e demeritórias desses espaços e seus praticantes. Basta um clique em sites de busca nas redes sociais para encontrar centenas de notícias como as abaixo, que alimentam tais visões:

Figura 115 - Jornal Extra



Fonte: Jornal Extra – 12 abril de 2021 1

Figura 116 - Site G1

Fonte: Site G1 – 2019 1

Figura 117 - Site Nova Escola

Fonte: Revista Nova Escola – 3/11/2020 1

O que este trabalho vem defender é que podemos pensar, em movimento contrário a este, de generalizações e totalizações que circulam na grande mídia e que descredibiliza as escolas públicas, que há outros possíveis, dentre eles, de modo microbiano, as narrativas *verbovisuais*. Elas narram outras facetas das escolas, na autorrepresentação ficcional de e dos outros. Com isso, estabelece um jogo de espelhos, um esboroamento das fronteiras entre o que é real e o que é inventado, entre o que é realizado e que o afirmam de nós, jogando no terreno do outro, naquilo que nos é imposto (CERTEAU, 2012), numa ação tática de narrar com as escolas.

Esta tática se sustenta em Certeau (2012), no entendimento de que ao abrir um espaço de ficção, deixo de estar subordinada a uma operação técnica de descrição de uma suposta

realidade para buscar os efeitos, as maneiras e os arranjos da experiência narrada. Nesse sentido, é uma arte de fazer, jogando com o acontecimento para o transformar em ocasião (CERTEAU, 2012, p. 22), combinando elementos heterogêneos e, de modo fragmentário, narrando os cotidianos vividos. Assim, invento uma arte de pensar e fazer (CERTEAU, 2012, p. 154) as escolas por mim praticadas e os possíveis que a vida cotidiana me inspira.

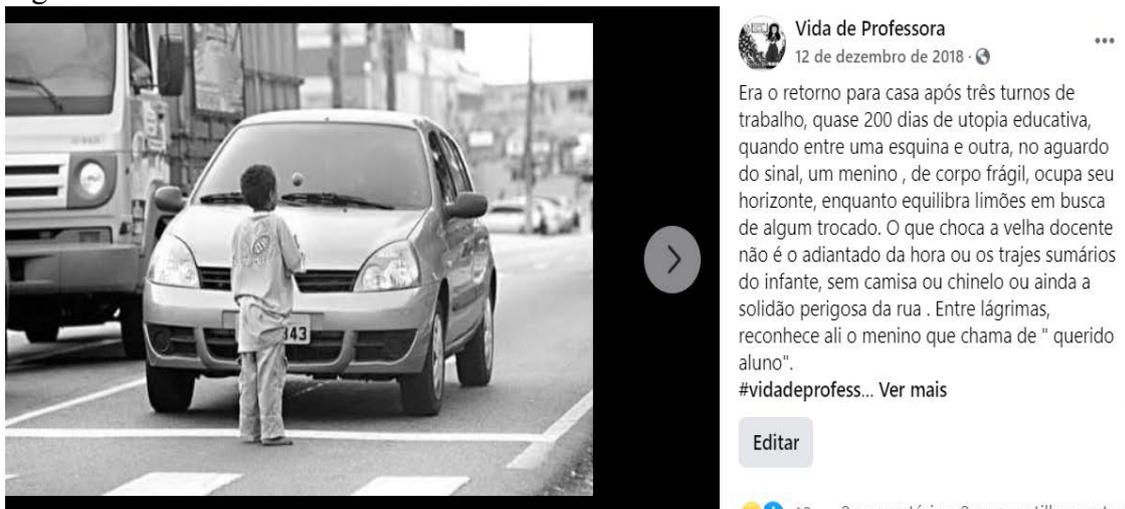
Ouso perceber aproximações entre os usos identificados por Certeau (2012), em Detienne e Vernant, para os mitos gregos e os que venho realizando na Vida. Como, por exemplo, no entendimento de que estão “mergulhadas em uma prática” em que se combinam “o faro, (...), a flexibilidade de espírito, a finta, a esperteza, a atenção vigilante, o senso de oportunidade” (CERTEAU, 2012, p. 156).

É a tríplice relação que *métis* mantém com “a ocasião”, com os disfarces e com uma paradoxal invisibilidade. De um lado, a *metis* conta com o momento oportuno (o *Kairós*) e o aproveita: é uma prática do tempo. De outro lado, multiplica as máscaras e metáforas: é uma defecção do lugar próprio. (CERTEAU, 2013, p. 157)

Com *métis*, mesmo trabalhando em um triplo presente, renunciando a um lugar próprio, as narrativas *verbovisuais* dão testemunhos do tempo presente, na medida em que o narrado está em diálogos com as questões sociopolíticas atuais, em múltiplas dimensões. Desse modo, trazem em si interrogações implícitas *para e com* o mundo. É como se estivesse dito nas entrelinhas: Como é possível que os professores em pleno séc. XXI suportem tais situações? De que forma essas infâncias, vivendo tais situações, ainda conseguem aprender?

Concordo aqui com as considerações de Pais quando afirma que o mundo é da “forma como ele é dito e pensado” (PAIS, p. 66). Qualquer realidade é uma forma de interpretação desse mundo por um sujeito daquele *espaçotempo*, tal qual na narrativa abaixo, do encontro entre a professora e o aluno, em uma rua qualquer da cidade de Niterói. Neste sentido, é importante vincular a historicidade de um ato, ou de um acontecimento ao social.

Figura 118: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

É possível supor as dolorosas redes de sentidos e sentimentos produzidas naquela noite por nós, o estudante e eu, após o inesperado encontro naquela rua escura. Sinto que não saímos os mesmos, passado o espanto inicial. Para além do que está escrito, podemos pensar prospectivamente, no dia seguinte, como foi encontrar com o menino no *espaçotempo* escolar, agora que facetas ocultas da vida foram reveladas, que poderiam explicar o comportamento rebelde, o cansaço constante, as faltas, o não realizar as atividades de casa. E ainda questionar se tais aspectos da vida daquele infante estavam ocultos ou era a adulta que se cegava pela névoa da vida corrida. Quais conhecimentos fazem sentido àquela vida? O que ensinar ao menino que ensinou à docente sem precisar falar, só em um encontro?

Para além dessas indagações, não posso perder do horizonte, para a historização do acontecimento, daquilo que extrapola o que está narrado, mas que está presente nas entrelinhas: a desvalorização profissional da docência que leva a professora a precisar de três turnos de trabalho; o abandono e a exploração vividos pela criança, trabalhando em horário noturno e em condições degradantes; a ausência de rede protetiva de apoio à infância e à pobreza; o desconhecimento (ou apagamento) das condições de vida do menino e de tantos outros, seja no ambiente escolar, nos documentos curriculares unificadores e nas métricas das avaliações em larga escala.

São aspectos que, a meu ver, demonstram a relevância de registros heterobiográficos, como um dos caminhos para a ampliação das compreensões das escolas e o que nelas circula como conhecimentos e seus praticantes e o que esses criam e produzem, mesmo que seja de modo precário. Em Oliveira (2012) é possível compreender o quanto as realidades sociais são redes complexas, dinâmicas e provisórias, o que torna aquilo que é

produzido nos cotidianos escolares sempre dinâmico e provisório, nunca “aprisionável em leituras definitivas” (p. 63-64) e por isso, a importância da atenção às negociações de sentidos produzidos nas escolas. Ainda, para a autora, as criações e invenções dos praticantes dos cotidianos se dão em redes de desejos e possibilidades, como *políticaspráticas*, no diálogo *dentrofora* da escola, o que torna possível aos contextos e às condições de vida dos praticantes se imporem, transgredirem e tensionarem qualquer produção curricular.

Por isso, como um dos elementos dessa densa teia de sentidos em circulação nas escolas é que heterobiografias *verbovisuais* podem auxiliar a desinvisibilizar *saberesfazeressentires* (OLIVEIRA; GARCIA, 2016) e desejos que são produzidos pelos praticantes das escolas, que, de outra forma, poderiam perder a possibilidade de circulação e, assim, a potência se mantidos apenas na oralidade pelos que viveram a experiência. Neste contexto, *aprendemosensinamos*, produzimos currículos e possíveis de currículo nas redes complexas que se enredam nas ações políticas econômicas e sociais em nível macro, em movimentos microbianos no chão da escola, nas práticas pedagógicas cotidianas, nas *práticaspolíticas* coletivas e nas pesquisas em educação.

Figura 119: - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Retorno à epígrafe deste capítulo – onde as professoras trocam “tesouros” entre si, compartilhando experiências e saberes – para um diálogo com a heterobiografia acima. Nesta, narra-se a mensagem de um menino, ao comentar a alegria e alívio que sentiu, após uma consulta com uma profissional do centro de atendimento psicossocial do bairro, que trouxe algum esperança freireano à professora após uma semana de frustrações. Ambas relatam

situações em que a ocasião se abre em frestas, por onde se deixa ver afetos que tornam os cotidianos em *espaçostempos corazonados*.

Figura 120: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Na mesma perspectiva, podemos perceber os afetos na narrativa acima *sobre* o acolhimento da professora recém-chegada pela professora mais antiga, no oferecimento de sua história e no convite amoroso para participar da tessitura daquela escola, onde redes de desejos e possibilidades foram tecidas. Isso significa que os encontros mediados pelos afetos alegres, na concepção espinosiana, são potentes na produção de possíveis de currículos, no sentido de inserir conhecimento, linguagem, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas no cotidiano escolar? Na perspectiva traçada por este trabalho, sim. Com Alves (2019), compreendo que nós, professores, estamos constantemente em processo formativo, como “seres linguajantes” que somos, nas tantas redes de conversações em que tecemos emoções e racionalidades nas trocas e negociações permanentes nos tantos *dentrofora* das escolas. É neste contexto que o campo dos cotidianos compreende que a formação entre pares e as redes de *saberes-fazeres* estão prenes de possíveis de currículos que se desdobram em *práticas políticas* curriculares, como evidenciam as pesquisas e publicações de diferentes grupos do campo de estudos dos cotidianos espalhados pelo Brasil.

Figura 121 BNCC-

COMO A BNCC PODE TE AJUDAR?

Antes de tudo, vale dizer que a BNCC não engessa seu trabalho, mas orienta o que deve ser desenvolvido com sua turma em relação aos componentes e competências que ela define, uma vez que ela faz parte do currículo e, conseqüentemente, do PPP da sua escola e do seu trabalho em sala de aula.

O QUE TUDO ISSO QUER DIZER?

Quer dizer que currículo, formação continuada, avaliação, materiais didáticos e outros **itens básicos do sistema educacional** passam a **trabalhar de forma coerente entre si**. Esse movimento em comum é fundamental para garantir qualidade nos trabalhos que as redes realizam no Brasil inteiro. Assim, todos os atores do processo educativo, incluindo você, professora e professor, voltam-se ao que os alunos têm direito de aprender e desenvolver na escola falando a mesma linguagem. Além disso, a BNCC propõe

uma aprendizagem mais alinhada à realidade do século 21 - que é muito diferente da educação que temos hoje, baseada no século passado. É uma oportunidade de tornar a escola um lugar mais interessante e significativo para as crianças e jovens.

Uma dica super bacana são os **planos de aula disponíveis gratuitamente no site da Nova Escola**, dedicada a produzir conteúdo para os educadores brasileiros. São diversos planos de aula alinhados à BNCC e separados por etapa e disciplina escolar. Vale dar uma conferida para pensar novas formas de trabalhar seus conteúdos em sala de aula.

Consulte também o **Banco de práticas e informações sobre a BNCC**, organizado pelo Movimento pela Base. Lá você encontra inúmeros materiais que irão ajudar na compreensão das principais mudanças que ocorrem nesse novo contexto, separados por tema e público.



Fonte: <https://fundacaolemann.org.br>

Ainda relacionando a produção do campo onde me insiro e as narrativas verbovisuais, nas relações *dentrofora* das escolas, no sentido que Alves (2010) traz em suas produções acadêmicas, retorno à narrativa do encontro entre o menino e a professora na noite da cidade para aprofundar as percepções possíveis. O que a narrativa deixa perceber para além do que está escrito? Para isso, enredo outra narrativa de minha autoria sobre o ocorrido, na tentativa de compreender todo o acontecido, ainda não publicada na página, porque há nela a marcação de tempo de lugar.

No dia do acontecimento, estava de carona com outra professora. Passava das 22 horas, e eu estava no meu terceiro turno de trabalho, iniciado antes das 7:00 horas da manhã, rotina desumana que muitas vezes nos impusemos para garantir um salário mais digno. Estava exausta, era final de ano letivo e enfrentava um período pessoal duríssimo. Eu me deliciava com o luxo e a sorte daquela carona, envolta nas sensações comezinhas, do banco macio do automóvel e do frescor do ar-condicionado. Entretanto, o menino, aproveitando os minutos do sinal fechado, começou seus malabares em frente ao carro. Imediatamente um filme passou na minha cabeça: Os deveres em branco, o desânimo no recreio, a cabeça baixa durante a realização das atividades, a ausência da família nas reuniões escolares. Um ano em um minuto, o tempo que ele, meu aluno, levou para me reconhecer e sair correndo pelas ruas mal iluminadas de Niterói. Afundada em tristeza, só me perguntava como fui cega àquela realidade.

A narrativa, sabemos, não trata de uma excepcionalidade nos cotidianos das professoras: quantas de nós já nos deparamos com estudantes em situações de vulnerabilidade social? Quantas já viveram os turnos de trabalho duplicados e triplicados para obter um salário que possa nos manter? Quantas já contaram com a solidariedade de colegas em forma de carona, minimizando as dificuldades do dia a dia? Quantas de nós ficamos cegas às situações sociais que envolvem os estudantes e que explodem ou não na sala de aula?

Podemos ainda indagar onde estão as problematizações, singularidades, os conhecimentos e desconhecimentos de professoras como eu, que precisam trabalhar em dois ou três turnos para conseguir uma renda adequada, quando voltamos para documentos curriculares, sobretudo aqueles pautados em visões centralizadoras e pretensamente homogeneizantes? Como supor pensar em currículos nacionais quando nos atemos às implicações indissociáveis da centralização e da homogeneização curricular em um país de extensão territorial e de diversidade cultural imensa? E como considerar os saberes docentes diante de tais questões sem considerar as especificidades e complexidades que envolvem o ser-professor (GARCIA, 2015), portanto, sem considerar a intimidade necessária com os contextos e entre os sujeitos da prática educativa, na relação com os currículos produzidos cotidianamente por nós?

Do mesmo modo, onde estão os meninos e meninas que precisam trabalhar nas ruas, noites e madrugadas, empurrados para essa condição por uma sociedade marcadamente desigual? Como podem, diante de condições de vida tão adversas, acompanhar os ritmos impostos pelos documentos curriculares padronizados e descontextualizados comprometidos com a melhoria de índice e parâmetros internacionais?

Acima, no material de divulgação sobre a BNCC de uma das fundações educacionais que estiveram presentes na elaboração deste documento, é possível verificar que o professor é tomado como um executor, um técnico que aplica um conhecimento e não um profissional que produz conhecimento na relação com os outros.

Porém, no limite desse trabalho, não tenho a intenção de aprofundar reflexões a respeito das propostas de centralização curricular. Em consonância com os objetivos que me propus desde o primeiro capítulo, venho compreendendo que as narrativas *verbovisuais* da Vida não são produzidas como denúncia ou anúncio dos cotidianos escolares nas escolas periféricas, apesar de serem. Podemos entendê-las como dispositivos memorialísticos inventivos, e, desse modo, com possibilidade, por narrar o que circula, agir politicamente, no sentido proposto por Didi-Huberman (2017). Para o autor, qualquer maneira de imaginar é uma maneira de fazer política. Assim, ao ficcionalizar as experiências escolares cotidianas, tornando-as possíveis de serem entendidas e, principalmente, sentidas pelos leitores da Vida, penso que é um modo de fazer política na afirmação da potência criativa, da originalidade, da solidariedade, da produção de conhecimento cotidiana pelos sujeitos invisibilizados pelos documentos curriculares homogeneizantes.

Da mesma forma, é fazer política no sentido da discussão epistemológica quanto aos saberes docentes e, com as narrativas *verbovisuais*, a partir da noção desenvolvida por Chauí (2000) de que “a memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente

(mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo)” (p. 130). Assim, dar sentido ao passado buscando com sua compreensão inscrever ou imaginar presentes e futuros possíveis é uma forma de explorar a dimensão política do ato de narrar. Assim, é o ontem atravessado pelo hoje produzindo um amanhã, ou ainda tecendo o passado, o presente e futuro no mesmo plano da escrita. O vivido recebe uma perspectiva ficcional, ao enredamento da memória, à ação e ao desejo, ampliando a produção de sentidos e de efeitos de sentido ao leitor.

Figura 122: - Vida de Professora - Facebook



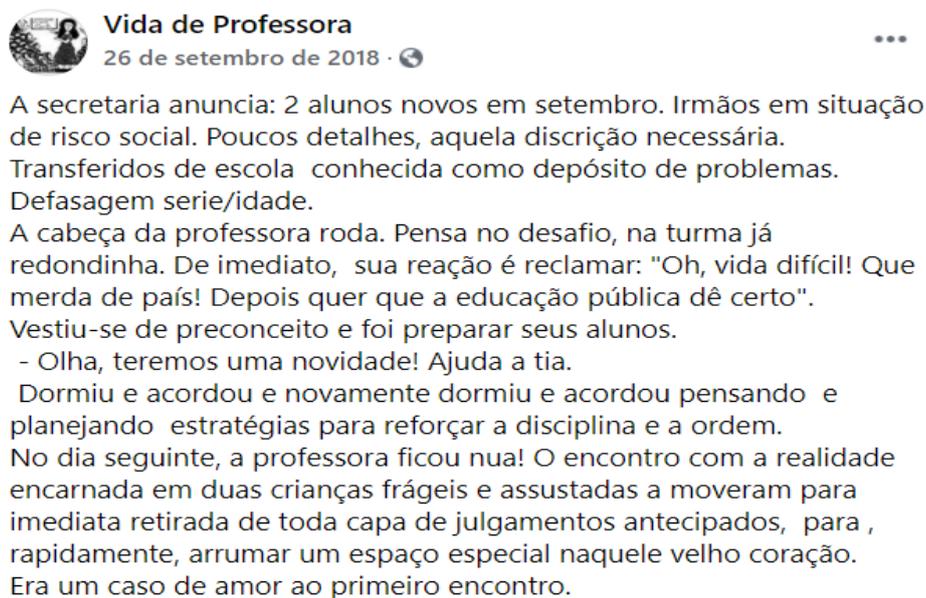
Fonte: acervo da autora

Desenvolvendo essa ideia, a partir de Certeau (2013), é possível compreender que as narrativas *verbovisuais*, ao entretecer os contextos da norma da escola, as táticas, os escapes, e as criações microbianas dos praticantes, deixam ver como os praticantes usam a seu modo aquilo que lhe é imposto, revelando que “nem tudo está dominado”.

3.1 As infâncias nas narrativas

As crianças estão sempre burlando o lugar próprio, no sentido certeuniano seja da família, da instituição escolar, da sala de aula presencial ou virtual – novidade introduzida pela pandemia – onde funciona a norma do adulto. Nas narrativas *verbovisuais* circulam os modos como certas infâncias abandonadas e exploradas arrumam para viver. Sendo parte do problema, também adulta que representa o lugar, a busca para se deslocar e conseguir, de modo precário, captar a experiência pela lente dos infantes, não é um processo linear nem fácil. Muitas vezes, só contar narrativamente o ato já deixa ver a astúcia do estudante. Em outras, só é possível narrar o próprio torpor, os sentimentos limitantes e o silêncio que a situação causa. Como na situação abaixo, quando a docente recebe a notícia da chegada de novos alunos, já classificados como fora da norma, e se desestabiliza, age de forma preconceituosa inicialmente. Entretanto, ao conhecê-los, se desarma e se culpa pelos sentimentos anteriores.

Figura 123: Vida de Professora - Facebook

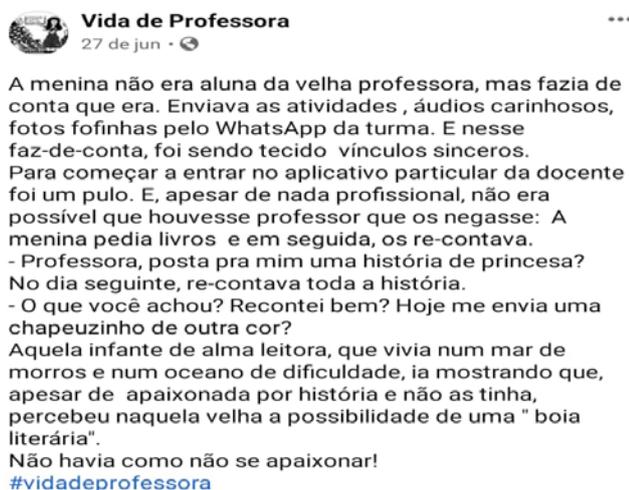


Fonte: acervo da autora

Com auxílio dos apontamentos de Rita Ribes (2012), venho compreendendo que nesses pequenos estilhaços dos cotidianos habitam a potência do homem comum e da complexidade da vida. A heterobiografia deixa perceber que, ao encontrar com as crianças

encarnadas, olhos nos olhos, o pre-conceito se envergonha, a razão da professora se aquece em uma alquimia de emoções e afetos. Ou, ainda, ocorre uma mobilização do *sentirpensar*, superando os temores iniciais. Então, é vivendo essas experiências, tecidas no calor das escolas, nas encruzilhadas que atravessamos cotidianamente, que vamos nos tornando professores. Apesar de previsíveis, não encontrei essas experiências na minha na formação inicial e nas formações continuadas de que participei.

Figura 124: - Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Da mesma forma, essa complexidade e inventividade que Ribes (2012) anuncia estão presentes nas narrativas seguintes, nos modos como as professoras e estudantes criaram táticas para permanecer em processo de *aprenderensinar*, mesmo diante da ampla exclusão digital imposta aos cidadãos do estado do Rio de Janeiro.

Podemos pensar ainda, com Benjamin, que nessas narrativas, hipoteticamente banais, estão “os sujeitos excluídos pelas políticas sociais ou pelos grandes sistemas explicativos” (BENJAMIN, 1993, p. 30) e, exatamente por isso, narram histórias que ampliam e enriquecem a compreensão das experiências infantis e escolares. Para não haver desperdício

dessas experiências, como alerta Santos (2019), ampliando as possibilidades do presente para a produção de um futuro possível, entendo que uma das ferramentas que temos é o registro das invenções e astúcias das infâncias que estão nas escolas. É possível captar a riqueza de *fazerespensaessentires* produzida pelas crianças cotidianamente nas escolas com uma postura curiosa, atenta e sensível ao que dizem, escrevem, desenham, aos silêncios e silenciamentos, aos movimentos de seus corpos.

Figura 125: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Indícios desta produção inventiva e questionadora por parte das crianças está em muitas das mais de 500 narrativas até aqui produzidas e publicadas na Vida, onde elas são protagonistas, como na heterobiografia acima. No diálogo da estudante com a professora, a partir de um desenho da primeira, é provocativo para a adulta perceber a urgência de uma abordagem das questões étnico-raciais, no cumprimento da lei 11.645³⁶ quanto ao estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira para enfrentar as consequências perversas do racismo, que ficaram expressas na produção artística da menina. A narrativa também deixa ver que somos *discentesdocentes* (ALVES, 2000), professores e estudantes, ensinando e aprendendo, como fez a professora, que aprendeu com a menina sobre a necessidade de uma nova abordagem curricular. Com isso, podemos notar as aprendizagens e os enredamentos dos diferentes saberes dos praticantes no intenso movimento cotidiano de tecer, destecer e retecer as tantas redes de *conhecimentossignificações* que colocamos em jogo nas relações em sala de aula.

³⁶ Lei 11.645, de 10 de março de 2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena

Figura 126: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Deste modo, as narrativas da Vida deixam ver, da multiplicidade de experiências vivida pelas muitas infâncias, as diversidades culturais, das experiências de vida, de constituições familiares, de sujeitos, nas relações que estabelecem entre si, seja de afeto, saberes, abandono, negligência, violências sociais, econômicas, de gênero, do racismo estrutural, entre tantas outras.

Nos caminhos da pesquisa foi perceptível que uma grande parte das narrativas *verbovisuais* descortinam contextos conturbados em que vivem algumas das crianças que atravessaram meus cotidianos escolares. Porém, as composições nunca buscaram reduzir as potencialidades dessas infâncias às agruras. Ao contrário, o movimento foi de visibilizar a originalidade, a inventividade e a potencialidade contida em seus atos e palavras, mesmo diante de cenários difíceis e desafiadores, denunciando, de modo concomitante, esse contexto social, político e econômico a que os estudantes estão expostos.

Em algumas narrativas verbovisuais é possível perceber indícios das ricas redes de *conhecimentossignificações*, produzidas por essas crianças, que mesmo quando expostas a vivências cruéis e indignas, *mobilizavam com seus saberes, intervenções e questões* criando currículos. Seus questionamentos, medos e curiosidades a respeito do mundo e da sociedade são força motriz a interrogar e tensionar os currículos e, ao mesmo tempo, a nos provocar em nosso processo formativo continuamente. Usando do espaço seguro da sala de aula, na certeza do afeto da docente e dos colegas, as crianças compartilhavam e teciam sentimentos e entendimentos nas conversas em sala de aula. Desse modo, colocavam em jogo seus fios de saberes, negociando sentidos e compreensões. Esse movimento, quando o percebemos, possibilita tessituras curriculares. Tais tessituras podem ser produzidas, como nas narrativas

abaixo, em que a provocação das crianças levou à abordagem de temas importantes, nesse caso, ao estudo da história e cultura indígena e das relações de desigualdade de gênero.

Figura 127: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Figura 128: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



No entendimento de que é no *pensarfazer* com os cotidianos escolares que se criam produções curriculares, para além do que é previsto nos documentos oficiais, é que defendo que professoras e estudantes *aprendemos ensinamos* todos os dias. Por tratar de processos complexos, não é possível estabelecer onde essas tessituras começam e onde terminam. É nesse sentido que assumimos o entendimento de currículos como *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012), entendidos como produção dos modos de ler/sentir/perceber o mundo de

um determinado coletivo a partir dos sentidos que seus praticantes produzem em suas experiências. Assim, quando pensamos em termos da produção de conhecimentos e aprendizagens, podemos considerar que o que circula nas salas de aula são redes de saberes, afetos, imaginação e criatividade. Essas redes e os movimentos contínuos de enredamento podem ser não desperdiçados nas produções curriculares cotidianas ao serem percebidas e potencializadas nas ações docentes. Os cotidianos são feitos de imprevisibilidade, heterogeneidades e complexidade, e isso é que os torna um campo fértil aos currículos e às pesquisas.

Figura 129: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook^{v37}



Nesta complexidade, na qual professores precisam tecer seus dias, como aqueles que envolveram o menino da narrativa abaixo, com seis anos, iniciado na religião de matriz africana. Foram meses de proteção aos dogmas que envolvem essa iniciação, mas em ações sutis e silenciosas, para não expor o estudante e família, que desejavam manter o processo em segredo, tendo em vista o preconceito que circula socialmente.

Por isso, este trabalho vem defender que as *narrativas verbovisuais*, em modo de heterobiografias ficcionais, podem desinvisibilizar esses *saberesfazeressentires* (OLIVEIRA; GARCIA, 2016) ao se compreender que nesses fragmentos experienciados há centelhas de possíveis de currículo e de currículos *pensadospraticados*. Nesse infinitesimal patchwork que é a Vida, circulam questões sejam de gênero, étnico-racial, religioso ou político, como nas narrativas acima, quando a professora entende que o desaparecimento do menino se deu por cumprimento de ritos religiosos. Na composição abaixo, é possível perceber aspectos da

³⁷ Imagem "O Menino e o Mundo" – Animação brasileira - 2016

política atravessando a compreensão sobre a história contada, quando o menino abandona a ficção e traz elementos da realidade para compor seu entendimento.

Figura 131: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook

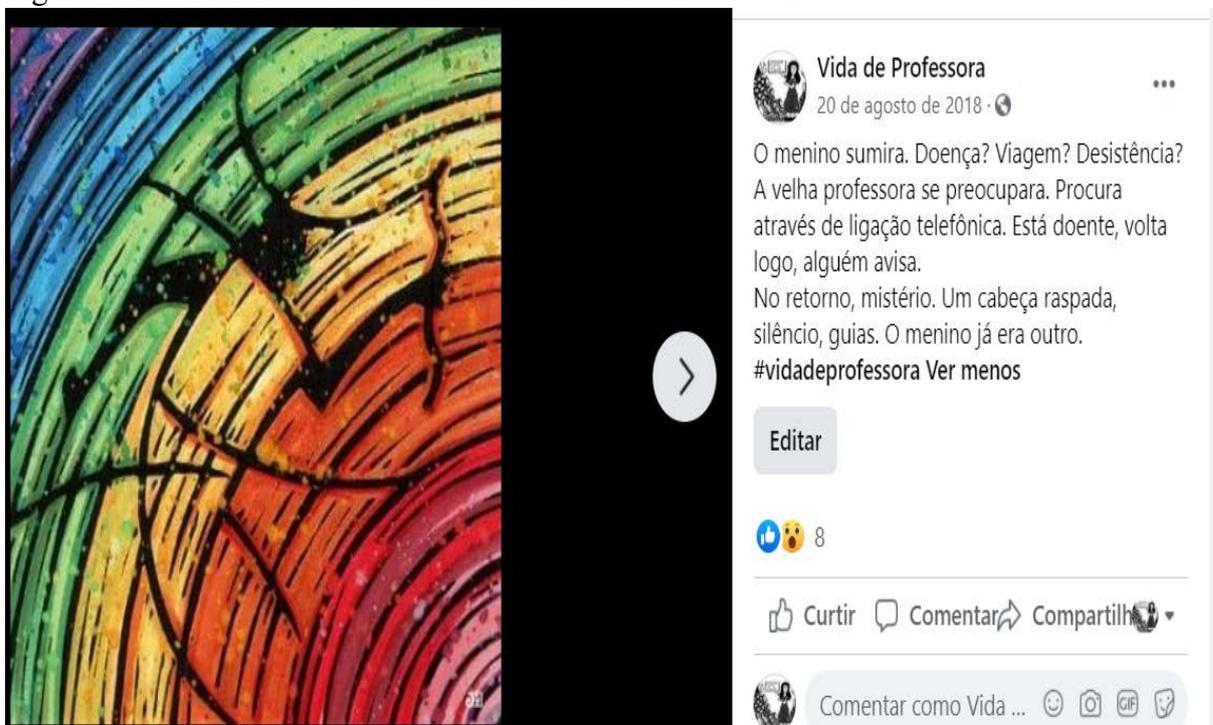


Figura 132 acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



3.2 A PANDEMIA em narrativas

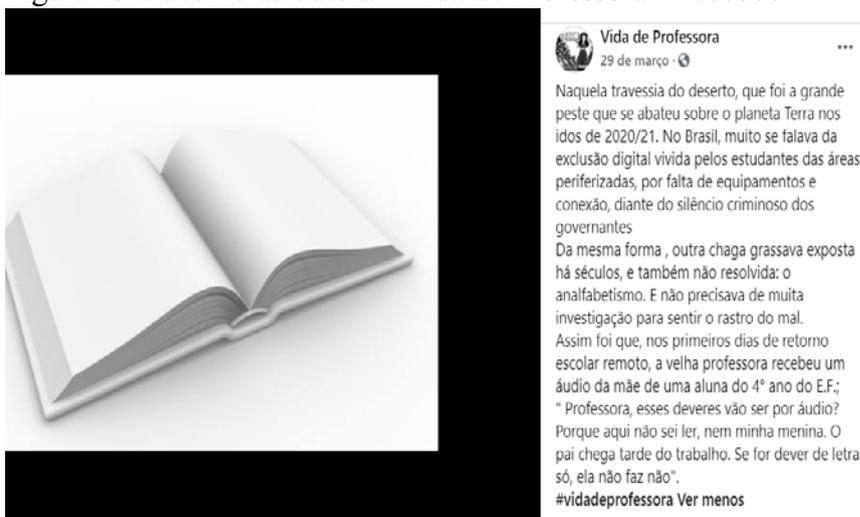
Figura 133: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Na roda de leitura cotidiana é momento de fruição e deleite literário. É muito comum e esperado que as crianças tenham considerações entre a ficção que está sendo compartilhada e suas experiências de vida, sendo um momento enriquecedor para conhecer os contextos dos infantes e perceber como estão atentos aos acontecimentos do mundo, tal o menino, que relaciona as maldades que uma bruxa pode causar aos problemas sociais que estávamos enfrentando naquele momento pós-golpe, sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff.

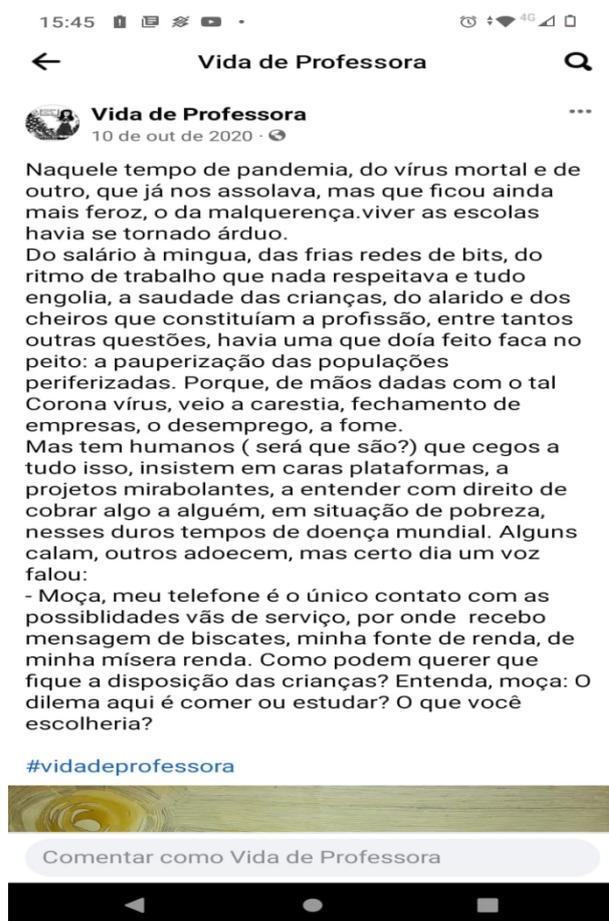
Diante de situações como a da narrativa *verbovisual* que abre esta seção que entendo que a escrita das narrativas possibilita o não desperdício das experiências por registrar mesmo que uma minúscula fração do que circula de produção de conhecimentos e experiências nas escolas. Nesse sentido, as narrativas são produções ligadas aos praticantes, e não ao espaço físico, o que foi possível perceber no período de fechamento das instituições de ensino, por mais de quinze meses, em decorrência da pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021. Mesmo de modo remoto e precário, houve produção de conhecimentos e de possíveis de currículos. Entretanto, é preciso ressaltar, para além das mais de 650 mil vidas perdidas pela doença, houve um impacto na vida de crianças e adolescentes porque esses só possuem a escola como um lócus privilegiado para viver outras experiências relacionais, dialógicas, afetivas.

Figura 134: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Atuando como professora em todo o período pandêmico, o que experienciei foi a dificuldade de contato com os estudantes e suas famílias. Assim, as narrativas heterobiográficas ficaram de difícil captação, diante do pouco contato com os colegas e estudantes. Não por falta de desejo ou interesse, mas, precipuamente, pela falta de equipamentos tecnológicos que possibilitassem essas conexões. Foi possível perceber pelos relatos que, na grande maioria dos responsáveis desta escola que atuava na região periférica de Niterói, cidade da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, havia um único celular para atender toda a família e só ficava disponível para a criança no período noturno, quando os adultos chegavam do trabalho (ou da busca por uma colocação no mercado de trabalho). Outra barreira era a precariedade da rede de comunicação, já que grandes áreas periféricas da região metropolitana ainda não possuem cobertura de rede de internet. O trabalho remoto, que invadiu todos os *tempospaços*, foi causa de muito estresse.

Figura 135: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Foram meses muito difíceis para todos. No caso das crianças, podemos imaginar as camadas de perdas que foram se acumulando: da vida de parentes, de empregos dos responsáveis, de espaços para o brincar e se expressar. Uma forma de silenciamento que foi possível perceber que se dava de modo inusitado: exatamente quando conseguíamos contato com eles. Em alguns casos, as famílias que conseguiam conexão e colocavam o estudante em contato conosco. Entretanto, quando pedia a opinião da criança sobre um livro de literatura infantil que havia acabado de ler para ela, por muitas vezes, o que se recebia era a voz do responsável ordenando que a criança repetisse algumas palavras, na verdade, a opinião desse adulto. Nas atividades impressas, que produzíamos para as crianças que não tinham conexão com a internet, quando as recebíamos de volta, inclusive aquelas de simples expressão estética, muitas traziam indícios de que haviam sido realizadas por adultos. Em outros casos, os responsáveis entregavam a atividade incompleta e assumiam a incapacidade em mediar o conteúdo proposto.

Figura 136: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



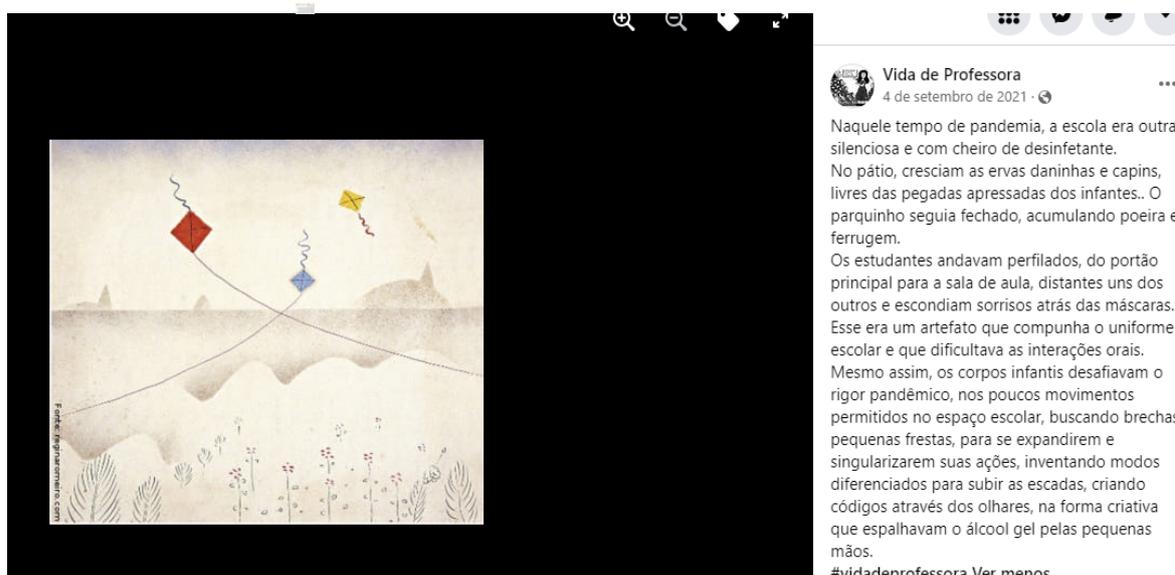
Figura 138: acervo da autora Vida de Professora - Facebook



O que essas experiências podem indiciar? Que os responsáveis estariam refazendo suas trajetórias escolares ao realizarem as atividades das crianças? Que resolveram fazer as atividades escolares para dar fim a mais uma tarefa do dia, diante das rotinas extenuantes que enfrentam em seus trabalhos? Ou, ainda, pelo entendimento de que precisam entregar a atividade correta e perfeita, e que esse se dá no padrão do adulto, e que a produção e estética infantil são erradas? Ainda vivendo neste tempo movediço, de muitas incertezas, ataques, desafios e medos, não busco respostas e as narrativas heterobiográficas não caminham nesta direção. Assumindo a complexidade dos cotidianos, sabendo que a possibilidade de

questionamentos e hipóteses são muitas, e para cada uma delas haverá infinitas possibilidades que possam contemporizar as atitudes de algumas responsáveis, majoritariamente mães e avós, durante o período do ensino remoto.

Entendo que é importante fazer um adendo para ressaltar a participação feminina nas escolas onde atuei durante a pandemia de Covid-19. Em uma das instituições educacionais, nos seis grupos de interações, com mais de 300 famílias, para atendimento da educação infantil ao 5º ano, pelo aplicativo de conversas WhatsApp, a presença de responsáveis homens foi próxima ao zero. Deste modo, o papel preponderante das mulheres na mediação entre a escola-estudantes durante este período pode ser tema de outras pesquisas acadêmicas.



Com o início do sistema híbrido, em meados de agosto de 2021, foi perceptível o alívio de professores, estudantes e famílias, tendo em vista que o ensino remoto não foi considerado satisfatório. Entretanto, nas conversas com os docentes e com as famílias, permanecia o medo de contrair a doença, apesar do estabelecimento de protocolos sanitários que alteraram profundamente aquilo que conhecíamos como escola. Assim, no chamado “novo normal”, não havia recreios, as conversas eram dificultadas pelo uso das máscaras, os movimentos nos corredores eram mínimos, não havia compartilhamento ou empréstimos de

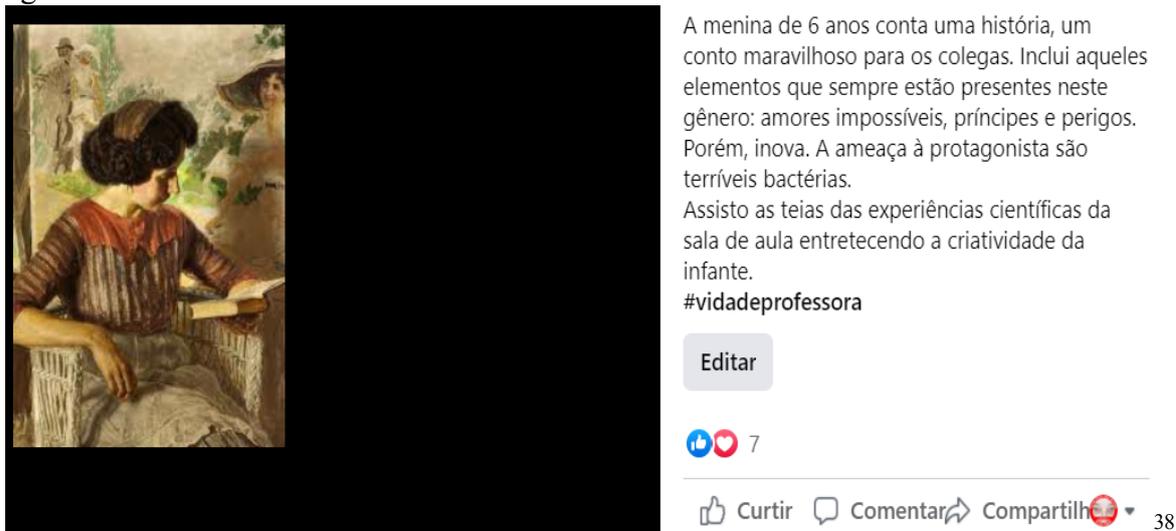
materiais, as refeições eram realizadas nas salas de aula. O silêncio marcava o espaço escolar. Ambos os movimentos, de alívio pelo retorno e as modificações do que se entendia por escola, foram captados e traduzidos em modo de heterobiografia.

Figura 138: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



As narrativas, com as experiências vividas com o trabalho remoto e híbrido do período pandêmico, me levam a compreender que a produção e divulgação das heterobiografias *verbovisuais* pode contribuir para tensionar compreensões monocórdicas e empobrecidas das escolas como *espaçotempo* fosco de possibilidades. Para escrevê-las, é preciso estar atento aos movimentos microbianos que acontecem nesses cotidianos, se colocando sensível ao que ali é criado. O uso dos elementos estilísticos da escrita literária e a incorporação da ideia de triplo presente nesse sentido contribuem com a ampliação das possibilidades de compreensão da experiência narrada. Assim, dar relevo àqueles instantes úmidos de inteligência, prazer, solidariedade e beleza, em modo de palavras e imagens, naquilo que toca, que atravessa e nos modifica (LARROSA, 2013). Penso que os acontecimentos que dão vida às narrativas *verbovisuais* estiveram, estão e estarão nas escolas, nas relações entre seus praticantes. São sutilezas invisibilizadas.

Figura 139: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Nesse sentido que defendo a possibilidade das narrativas *verbovisuais* serem entendidas como inventoras de um campo de possibilidades, de mundo entendido como potência, uma (re)criação cotidiana, das forças anônimas, pululantes em luta. Forças essas criadoras de mundos e singularidades e que aqui estendo ao pensar suas contribuições nas mobilizações das produções curriculares. Assim, as narrativas deixam ver e até potencializam os coletivos de forças em ação. Porque nelas ganha destaque o que circula de experiências e sensações, movimentos de expansão e criação dos praticantes das escolas. Deste modo, podem ser entendidas, também, como heterobiografias que trazem como registro os desejos, o pulsar das vidas, que podem trazer outras e diferentes compreensões das escolas públicas periferizadas, dos currículos *pensadospraticados*, dos possíveis de currículos ali produzidos, e desinvisibilizar *saberesfazeresentires* e desejos produzidos por esses praticantes.

³⁸ Moça lendo no Atelier – Josef Loukota – óleo sobre tela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O TEU CANTO É A MINHA FORÇA PRA CANTAR.

Figura 140: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora

Pensar em um enlace final para uma pesquisa que se tornou a expressão da própria vida é uma tarefa que considero impossível e, por isso, já assumo as considerações finais como provisórias. A escrita das heterobiografias *verbovisuais*, a publicação e administração da página Vida de Professora não se encerrarão com o fim deste trabalho. Com a pesquisa, entretanto, deixou de ter objetivo terapêutico para se tornar meio de luta política epistemológica do Sul (SANTOS, 2019). No decorrer deste trabalho, foi se tornando *espaçotempo* com a escola para o ativismo, por uma democracia cognitiva como condição de justiça histórica, econômica, social, política, racial, étnico-cultural e de gênero (SANTOS, 2019, p. 410) e pelo fim das exclusões abissais e não abissais. Na produção e uso da página percebo as possibilidades de compreensão, conhecimento e percepções das experiências escolares, na operação radical da ecologia de saberes (SANTOS, 2019) de que são tecidos o mundo.

Essa operação, a meu ver, vem se dando no uso daquilo que Certeau denomina de poder escriturístico (2008), usando da linguagem escrita e imagética. Assim, deixar ver (LARROSA, 2019) os saberes produzidos, em profusão, de forma oral pelos praticantes das escolas, possibilitando uma inteligibilidade ampliada dos cotidianos escolares. Neste sentido, percebo com a pesquisa o quanto é possível perceber, com narrativas *verbovisuais*, os possíveis de currículos e múltiplos currículos produzidos pelos praticantes das escolas que circulam pelas escolas, oriundos da rica e original produção cultural das populações que habitam os territórios periféricos.

Esta afirmação vai ao encontro dos objetivos da pesquisa, quando me propus inicialmente a discutir a potência inventiva e original desses saberes. As próprias narrativas trazem essa potência que é também meio de sobrevivência diante de situações de grande vulnerabilidade social. Na verdade, há muito mais além do que está registrado nas páginas da Vida. Como exemplo, em 2019, na cidade do Rio de Janeiro, a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira foi campeã, no penúltimo desfile antes da pandemia, com um enredo “Histórias para ninar gente grande”. Em um dos versos do samba, afirma sobre a história desse país: “*tem sangue retinto pisado, atrás do herói emoldurado, mulheres, tamoios, mulatos, eu quero um país que não está no retrato.*” E é nesse sentido, de modo muito precário, que compreendo que as narrativas da página Vida de Professora possam narrar histórias das escolas, de seus estudantes e professores, mulheres, tamoios e mulatos, que não estão nos documentos oficiais.

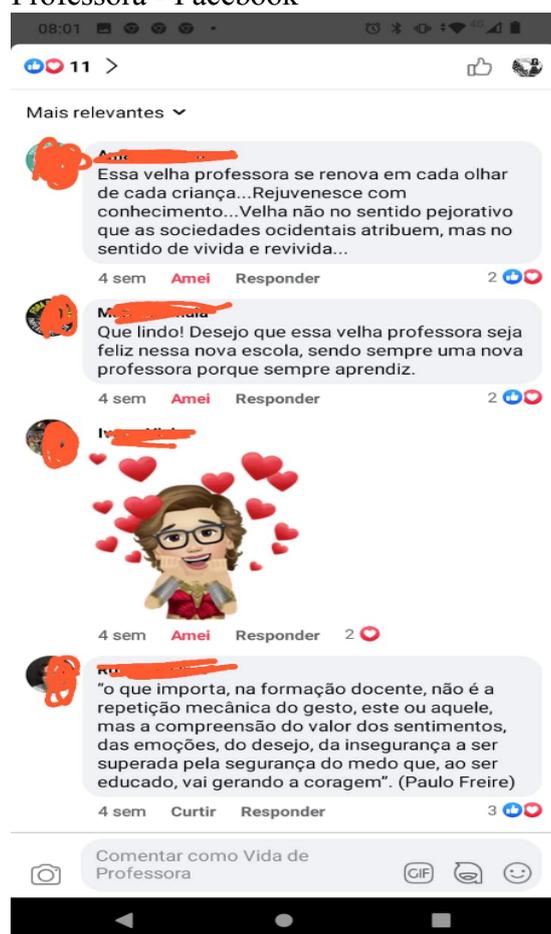
Entretanto, ao retornar às narrativas escritas no calor dos afetos do vivido, tracei outros objetivos pelo que elas me permitiam ainda explorar: mapear a produção dos saberes e currículos criados pelos praticantes das escolas periféricas onde exerço o ofício de professora; destacar e discutir formas de registros dessas produções que contribuam para sua desinvisibilização e seu re-encantamento (SANTOS, 2019); Identificar processos que contribuam para que as narrativas *verbovisuais* favoreçam a circulação dos *saberesfazeressentires*, produzidos pelos praticantes das escolas entre os professores e licenciandos; visibilizar a intensa e múltipla produção curricular cotidianamente produzida pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) desses *espaçostempos* escolares, apresento aqui algumas considerações possíveis do decorrer desta investigação.

Na escrita dos capítulos, à medida que ocorreram os enredamentos das noções que alicerçaram essa pesquisa, foi possível perceber que as narrativas *verbovisuais* deixam ver a intensa produção dos saberes, os possíveis de currículos e currículos pensadospraticados produzidos cotidianamente, entrelaçando questões de gênero, étnico-raciais, violência urbana e doméstica, trabalho infantil, entre outros. Essa profusão de saberes, de forma múltipla, rompe possíveis compreensões de uma separação entre o dentro e fora da escola, se adensam ao tecido curricular ali produzido. Emergem nas relações entre os praticantes, do que é vivido e experienciado dentrofora (ALVES, 2001) das escolas se impondo nos cotidianos escolares. Trazem outros significados e compreensões do mundo que impactam os processos curriculares daqueles *espaçostempos*.

Nessa trajetória das conversas que teço com as escritas e o vivido, é possível perceber que toda escola, em todos os espaços, produz possíveis dos currículos. Ainda que essa

produção não se restringe ao ambiente da sala de aula e à relação professor-aluno. Outros espaçostempos, outros atores e, portanto, os fios de outros tantos saberes e experiências existentes no mundo se enredam ao que emerge nos cotidianos das escolas. Neste sentido, é importante reconhecer a existência dessa intensa circulação de *conhecimentosignificações* nos diversos ambientes das escolas e para além delas, contidas nas expressões, sensações e entendimentos, para que não se perca enquanto produção de conhecimento. Como são majoritariamente orais, captá-las e registrá-las me parece que deve ser objetivo dos interessados em *práticaspolíticas* inclusivas e de luta em prol da justiça cognitiva, no sentido de que nessas redes de saberes o que se produz impacta, modifica e desloca percepções e produções de conhecimentos importantes para a produção curricular cotidiana.

Figura 141: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



As narrativas *verbovisuais*, prenes de *conhecimentossignificações* ao adotarem uma linguagem aquecida pelas sensações, através da literaturização da escrita, podem tornar os

possíveis dos currículos e os currículos em circulação compreensíveis não só para os interlocutores do campo científico da educação, mas para aqueles que dialogam, tensionam e problematizam os conhecimentos produzidos/transmitidos na escola, como é possível perceber nos comentários que alguns leitores fazem em algumas narrativas da Vida. Percebo que é uma tática que contribui para desinvisibilização de nosso *fazerpensarsentir* docente e, com isso, pode provocar um re-encantamento sobre o ser-professor.

Figura 142: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



No sentido da desinvisibilização e do re-encantamento do ser-professora e na busca de identificar processos que contribuem para que as narrativas *verbovisuais* favoreçam a circulação dos *saberesfazeresentires*, produzidos pelos praticantes das escolas, foi possível perceber que as narrativas verbovisuais foram escritas a partir da noção de *ecce femina* (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019) favorecendo a circulação dos *saberesfazeresentires* das praticantes das escolas. Deste modo, se está dando relevo e incorporando, como modo de compreender o mundo e nele agir, “as *praticantespensantes*” suas memórias, criações curriculares, entendidos como *conhecimentossignificações*. São processos de escrita com o outro que partilhou a experiência, e não aquela produzida sobre o outro da experiência.

Assim, na linguagem usada nas narrativas *verbovisuais* é possível perceber a busca por uma horizontalidade nas relações que se tecem nas escolas.

Neste movimento, chegamos ao último objetivo da pesquisa: Com a pesquisa foi possível perceber que o que tornava esse *espaçotempo* potente e original era a possibilidade de se constituir ali, na página Vida de Professora, uma outra rede de comunicação. Através da narração dos *conhecimentossignificações* produzidos pelos praticantes das escolas, considerando-os como os possíveis de currículos, abria-se um espaço de interlocução.

As narrativas *verbovisuais* assumem o desafio da estetização das experiências, não obedecendo à lógica cronológica, da linearidade na exposição dos fatos. Traçam um caminho outro e, por isso, compreendo que podem ser entendidas como *falaescritafala* (ALVES, 2008) voltadas para as percepções e do sensível, na rasura entre a realidade e a invenção. Assim, indagam sem desejar dar respostas, dizem e desdizem assumindo a impossibilidade do distanciamento afetivo entre os *praticantespensantes* das escolas.

Com as narrativas *verbovisuais* é possível perceber como nós, praticantes das escolas somos afetados pelo outro e pelas experiências que vivemos cotidianamente no lócus do trabalho. É um viver cotidiano como sujeito das experiências (LARROSA, 2018), que nos atravessam, deslocam, modificam e transformam. Como a água de um rio, posso afirmar que não sou a mesma professora duas vezes, sendo modificada e transformada pelas vivências com os outros, cotidianamente.

Desse modo, este trabalho vem defender a importância da desinvisibilização por meios de narrativas *verbovisuais*, da intensa e múltipla produção curricular cotidianamente produzida pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) dos *espaçotempos* escolares. Parto do entendimento de que, com a produção narrativa, percebe-se o que está latente e o que já circula nos espaços escolares, de modo a melhor compreendermos os processos em que estamos imersos. O processo de reflexão e escrita das narrativas possibilita deslocamentos ao compreender sensações que nos atravessaram e que, no correr do dia a dia, não é possível nomear.

Assim, ao escrever e organizar as experiências, é possível perceber para si e para o outro, o leitor, modificações e transformações que o vivido causou e vai causando nesses praticantes. Porque o processo reflexivo com as narrativas não é um fim, mas sim processual, no entendimento da riqueza dos múltiplos contextos cotidianos (SANTOS, 2019), entendidos como espaços vivos e pulsantes de criação de possíveis de currículos e de currículos *pensadospraticados*. Com eles, nos modificamos cotidianamente, assim como as narrativas

que também caminham, alteram e se aprofundam com nossas modificações. Deste modo, são potentes para que entendamos a complexidade e a beleza de ser-professor (GARCIA, 2010).

Porém, analisando as heterobiografias produzidas e publicadas na Vida, compreendi que, para captar os saberes produzidos pelos praticantes, as narrativas precisam estar escritas a partir da razão aquecida, *corazonada*. O aquecimento da razão corrobora para a desinvisibilização desses saberes, tendo em vista que esses não se descolam dos sentires e dos fazeres dos praticantes. Assim, vou entendendo que o que se torna captável pelas narrativas *verbovisuais* são *saberesfazeressentires*, produzidos pelos praticantes das escolas.

Entendendo que a captação e elaboração das narrativas se operou a partir da Sociologia das Ausências (SANTOS, 2006) e das Emergências (SANTOS, 2000), na ampliação do presente para a construção de um futuro possível, a compreender a opção epistemológica trazida à superfície pelas narrativas *verbovisuais*. Nesse sentido, em cada experiência narrada há a recuperação e visibilização de uma experiência, que mesmo já ocorrida, volta ao presente, ampliando-o, através de elementos estilísticos, tornando possível sua compreensão e introduzindo elementos da ficcionalidade que apontam para a invenção de um futuro desejado.

Nesse sentido, compreendo ainda que as narrativas *verbovisuais* acionam a noção da ecologia de saberes (SANTOS, 2019) ao serem espaço de luta para o não desperdício das experiências. Também ao dar visibilidade à diversidade epistemológica e cultural das escolas, ao possibilitar uma inteligibilidade ampliada dos cotidianos escolares, dando destaque àquilo que está em causa e àquilo que tem sido feito. Desta forma, torna-se um possível articulador das lutas enfrentadas pelas escolas públicas, dos direitos das infâncias, pelo reconhecimento dos múltiplos currículos produzidos pelos praticantes das escolas, da riqueza cultural das populações que habitam os territórios periféricos, entre tantas outras resistências e criações que circulam nos textos.

Avanço nesta conversa e reflexão final, no sentido de entender que subverto o poder escriturístico (CERTEAU, 2008) contra-hegemonicamente com as publicações na Vida de Professora ao tornar em narrativas verbovisuais a rica produção de saberes dos praticantes das escolas, que por ser oral é fugaz. As narrativas, mesmo sem nomeá-los, garante o protagonismo desses praticantes. Nelas, há o reconhecimento da inventividade e potência cultural, mesmo que de modo minúsculo e microbiano. Nas mais de quinhentas heterobiografias *verbovisuais* estão registradas as múltiplas subversões e criações desses praticantes. Ao ressaltar essas ações e divulgá-las através de um instrumento socialmente reconhecido, a escrita, operei a partir da noção de artesanato das práticas. Assim, ao trazê-los à

tona nas narrativas, usando de recursos estilísticos e literários, há a valorização simbólica e política das formas de ser e viver e dos muitos saberes produzidos por esses sujeitos das narrativas.

Figura 143: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



Este entendimento está em acordo com o campo de pesquisa onde me incluo, que assume a vivacidade dos contextos cotidianos, buscando apreender as experiências dos sujeitos das escolas na sua unidade e multiplicidade. Dessa forma, é abdicar do entendimento de um tempo linear e de determinações causais, ao modo das concepções tradicionais, para pensar o imprevisível, o circular, o recursivo e o transdisciplinar. Assim, assumir a complexidade e incompletude desse trabalho e do mundo passa a ser uma compreensão epistemológica.

Figura 144: acervo da autora - Vida de Professora - Facebook



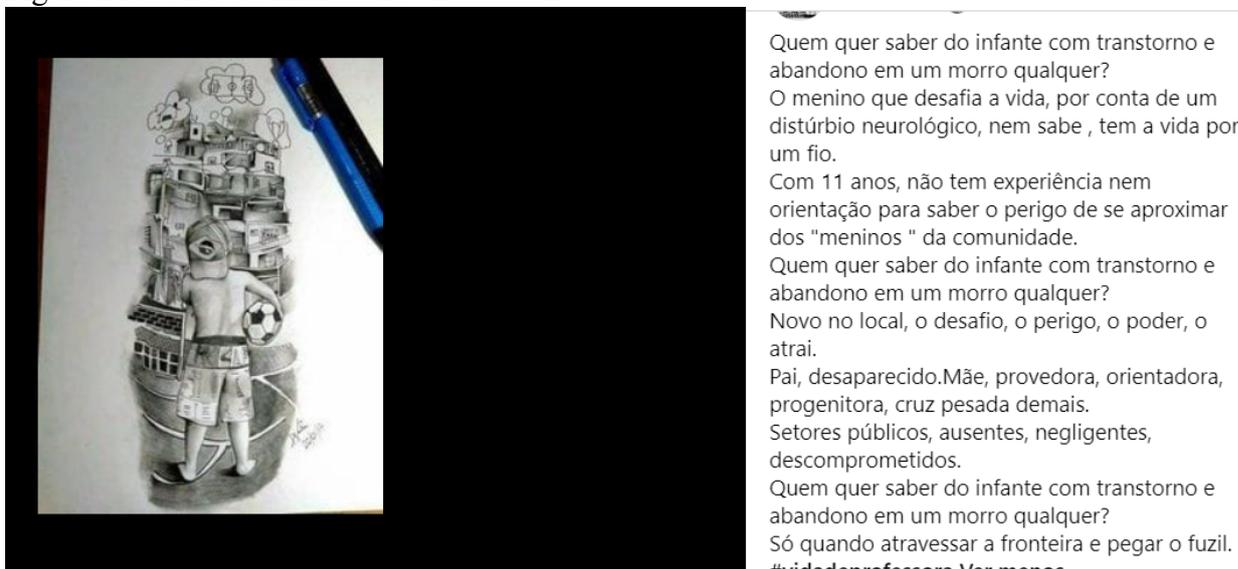
Nesta pesquisa, desde a primeira linha deste trabalho, estou narradora e com isso rompo com uma linguagem supostamente neutra. Meus modos de narrar essa pesquisa encontram embasamento em Alves (2008), na necessidade de uma outra escrita, além da já aprendida pelos modos hegemônicos, que envolva os efeitos das experiências entre as pessoas, no *fazerpensar* próprio dos cotidianos escolares. Trata-se de uma possibilidade para acompanhar os processos que pulsam nos ambientes escolares. Ao narrar, percebendo o que se passou, deixando transbordar as irrupções dos acontecimentos como elas me transpassaram. Com essas percepções, capto os *conhecimentossignificações* em circulação, contribuindo para expandir e adensar o entendimento dos processos curriculares em tessitura do “chão da escola”.

Desta forma, a defesa que esse trabalho faz é que as escolas públicas periféricas são preñes de muitos saberes, desperdiçados e apagados pela racionalidade moderna. Para captá-los, é preciso o aquecimento da razão, do corpo e dos conceitos. Neste sentido, é perceber o que está lá, latente, e entendê-lo como potência. O que está ausente, em denúncia emergente. E o que parece inatingível, naquilo que está “ali-à-mão”. Segundo Santos (2019, p. 151) esse processo seria o aquecimento da razão, que aquece a ética pré-condição para a indignação ativa, aquela que age, tornando aquilo que é tolerado, intolerável e possível de ser superado.

Sei que, apesar das muitas narrativas produzidas, muitas outras produções curriculares foram desperdiçadas, deixando de serem captadas. Compreendo que uma das explicações para um certo desperdício dessas experiências tenha a ver com o que me provocou pensar a noção de estrutura de sentimentos (WILLIAMS, 2019). O que não produziu sentido não encontrou eco no sentir. Deste modo, haverá sempre desperdícios de experiências e de produções

curriculares dessa fabricação inventiva cotidiana realizada pelos sujeitos nos cotidianos escolares.

Figura 145: Vida de Professora - Facebook



Fonte: acervo da autora -

É por isso que me angustio ao pensar nos tantos conhecimentos relegados ao esquecimento, quando nós, professores, não temos como *prática política* pedagógica o registro da produção oral cotidiana dos *praticantes pensantes* das escolas. Assim, imagino a quantidade de “tesouros” soterrados na invisibilidade e que, se registrados e divulgados, poderiam ser mais um modo de tensionar os discursos demeritórios sobre as escolas públicas, professores e crianças que circulam na sociedade brasileira.

Por isso, aposto na relevância deste trabalho, no entendimento de que o *corpus* desta pesquisa, as heterobiografias *verbovisuais*, dão a ver algumas das produções curriculares cotidianas. Nas narrativas há pistas da potência invisibilizada das escolas públicas, com ênfase nas que estão localizadas em territórios periferizados. Mesmo que esse registro seja de uma parcela microscópica do manancial de saberes que é produzido e desperdiçado cotidianamente pelos milhares de praticantes dos espaços escolares pelo Brasil afora, aponta para a importância de outros modos de registro, onde a invenção, o triplo presente e estética literária possam ampliar as possibilidades de compreensão, sensibilização e divulgação dos currículos *pensados praticados* por estudantes e professores.

Figura 146: Vida de Professora - Facebook



Estava na roda científica, onde cada criança apresentava uma questão de pesquisa. Na hora do menino-bem-difícil, lançou sua pergunta:

- Qual a pedra mais romântica?

Intrigada com a questão, professora provoca:

- E, na pesquisa, você conseguiu respostas com fonte de pesquisa?

- Foi fácil, professora: o quartzo rosa. É a pedra do amor, e segundo minha pesquisa, está ligado às emoções e ao amor próprio e pode ser usado para trazer equilíbrio. Vou comprar uma pra vc.

[#vidaprofessora](#)



Fonte: acervo da autora

Desse modo, atingidos os objetivos que moveram esta pesquisa, vou compreendendo que as considerações que foram decorrentes deles serão também parciais e provisórias, porque me assumo como o menino do conto de Eduardo Galeano (1991), precisando de ajuda para olhar o mar. Esse mar-mundo complexo e suas rápidas transformações, que precisam de muitas mãos para que juntos possamos compreender, mas que, de toda forma, impedem conclusões. Tudo é processual e precário.

Assim, desta forma, assumindo a processualidade das conclusões do que foi produzido neste trabalho, concluo o texto e sigo buscando outros modos de compreender, sentir e registrar as produções de saberes captados em meu trote vagabundo pelas escolas.

Quando eu soltar a minha voz

Por favor, entenda

É apenas o meu jeito de viver

O que é amar.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-8, dez. 2003.

_____. 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, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema, suas imagens e sons. Projeto de pesquisa (2012-2017). Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/Uerj, 2011. (Financiamento CNPq, Faperj, Uerj)

ALVES, N. Possibilidades de 'uso' de fotografias nas pesquisas de “espaçotempos” de escolas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 3, p. 158-176.

_____.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas – “espaçotempos” de diferenças no cotidiano. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas/ São Paulo, v. 25, n. 86, p. 17-36, 2004.

_____.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A importância do diálogo entre as múltiplas formas de fazer pesquisa em Educação: sobre as relações possíveis entre práticas e teorias. *Educação & Linguagem*, v. 14, p. 59-89, 2006.

_____.; ANDRADE, N.; CALDAS, A. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – 'após muitas conversas acerca deles'. In: OLIVEIRA, I.; PEIXOTO, L.; SÜSSEKIND, M. L. (org.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019. p. 194-5.

_____.; SOARES, M. C. S. FERRAÇO, C. E. Bases praticoteóricas das pesquisas com os cotidianos? Certeau em sua atualidade. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 13 n. 3, p. 455-467, 2016.

AMANTE, L. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, E. *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 27-46.

BARROS, Manoel de. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como "tessitura da intriga": diálogos entre Brasil e Portugal. *Rev. Bras. Estud. Pedagogia*. vol. 93, n. 235, p. 579-593, 2012.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*. vol. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política* (Obras escolhidas, Vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

_____. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas*. Volume 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, J. C. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, C. E. *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

CARVALHO, J. M. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2009.

CARVALHO, J. M. Espinosa: por um currículo político ético-afetivo no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, A. C. (org.). *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas: Unicamp/ABEC/Abeu, 2012. p. 120-140.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano I: As artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COUTO, E. S. Pedagogias das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, C.; SANTOS, E. *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 47-65.

DELEUZE, G.; GUATTARI. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIDI-HUBERMAN, G. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DIDI-HUBERMAN, G. “As imagens não são apenas coisas para representar”. Entrevista concedida a Verônica Engler. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/568830-as-imagens-nao-sao-apenas-coisas-para-representar-entrevista-com-georges-didi-huberman> xxxxxx. Acesso em: 19 jun. 2017.

DOUBROVSKY, S. “Autobiographie/vérité/psychanalyse”. In: DOUBROVSKY, S. *Autobiographiques: de Corneille à Sartre*. Paris: PUF, 1988, p. 61-79.

FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal: EDUFRN, 2014.

FIGUEIREDO, E. *Mulheres ao espelho, autobiografia, ficção, autoficção*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

FILMER, P. A estrutura do sentimento e das formações sócio-culturais: o sentido de literatura e de experiência para a sociologia da cultura de Raymond Williams. *Estudos de Sociologia, Araraquara*, v. 14, n. 27, 2009, p. 371-396. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1944>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

FOERSTER, H. V. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FONTOURA, H. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (org.). *Formação de professores e 111 diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Intertexto, 2011. p. 61-82.

FOUCAULT, M. “A escrita de si”, o que é um autor? Lisboa: Passagem, 1992, p. 126-160 – “A coragem da verdade, E. Brandão (tradução) São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011

GALEANO, E. O livro dos abraços; tradução de Eric Nepomuceno. - - Porto. Alegre: L&PM, 1995

GARCIA, A. Em busca das escolas na escola: por uma epistemologia das “balas sem papel”. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 28, n. 98, p. 129-147, jan./abr. 2007.

_____. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa PPGE UFES*, v. 38, p. 23, 2013.

_____. OLIVEIRA, I. B. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: Trajetória recente e novas aprendizagens. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.) *Aventuras de conhecimento: Utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. De Petrus, 2014. p. 8-21

_____.; REIS, G. R. F. Tatuagens de sentidos: memórias e invenções de si nos processos de formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, p. 91-108, 2014.

_____.; *O Encontro nos Processos Formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas*. 2015. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

_____.; RODRIGUES, A. C. Dos Encontros nos Currículos: esculturas singulares e cotidianas de fazeressaberes. *Revista Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 3, n. 45, p. 121-136. 2017.

_____.; EMILIÃO, S. Narrativas em redes de compartilhamento de saberes docentes: possíveis alternativas à cegueira epistemológica? *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 325- 345, 2018.

_____.; RODRIGUES, A.; EMILIÃO, S. Pra começo de conversa e um “café”: currículos e processos formativos com-partilhar fazeres-saberes. In: OLIVEIRA, I; PEIXOTO, L.; SÜSSEKIND, M. L. (org.) *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. CRV. Curitiba. 2019. p. 113-128XX-XX.

GARCIA, R. L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIARD, L. Um caminho não traçado. IN: CERTEAU, M. *História e Psicanálise: entre a ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica. 2012. p.7-36.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOSSO, M. C. *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. *Esperando não se sabe o quê*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

LONTRA, V.; EMILIÃO, S. V. Tessituras e reinvenções: (des)formação de professores. *Revista Teias*, v. 19, n. 54, p. 396-407, set. 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34692>>. Acesso em: 04 set 2018.

KASTRUP, V.; GURGEL, V. O papel da escrita na formação de professores e o problema da coemergência. In: DIAS, R. O.; RODRIGUES, H. B. C. *Escritas de Si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019. p. 60-71

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. São Paulo: Papyrus, 1999.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

MADDALENA T. L. Hiperescrita de si: memória, experiência e invenção digital na formação de professores. *Revista Teias*, v. 21, n. 60, p. 203-217, 2020. Redes Educativas e mediações digitais: tensões e insurgências de formação.

MANGUEL, A. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MANHÃES, L. C. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, I.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 79-100

MARTINS, A. F. Escritas do eu o perfil da autoficção. In: MELO, A. M. L. *Escritas do eu: introspecção, memória e ficção*. Rio de Janeiro: 7 Letras 2013. p. 182-202

_____. *Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea*. 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. p. 218-224.

MATURANA, H.; VARELA, F. *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*. London: D. Reidel Publishing Company, 1980.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NEGRI, A. *Cinco lições sobre império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. *O Regresso dos Professores*. Pinhais: Melo, 2011

OLIVEIRA, I. B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 49-64XX-XX.

_____. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

_____.; SGARBI, P. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 15-22, 2007.

_____.; GARCIA, A. O cinema: redes de prazeres e aprendizagens em imagenssons móveis. *Quaestio*, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 117-134, maio 2016

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.

ROSSINI, P. G. C. Das redes para as ruas: mídias sociais como novas armas na luta por reconhecimento? *Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, v. 36, p. 301-325, jul./dez. 2014.

ROSSINI, T.; SANTOS, E. Comunidade REA-Brasil no Facebook um espaço de ativismo, autorias, compartilhamentos e inquietações. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (org.). *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 85-112.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia a: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17- 31.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L.. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (org.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-131.

PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. p. XX-XX.

PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). Apresentação. In: *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: EDUEPB, 2014. pp. 15-23.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua*. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

_____. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política., 2006.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. 2007.

_____. (org.). *Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa*. 2004.

_____. (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências*. 777-813Xxx: xxx, 2003.

SCHWARCZ L. M. Lima Barreto e a escrita de si. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 33 n. 96, p. 137-153, mai./ago. 2019.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. C. S.; ALVES, N.; FERRAÇO, C. E. Bases praticoteóricas das pesquisas com os cotidianos? Certeau em sua atualidade. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 13 n. 3, p. 455-467, 2016.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

_____. *A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação*. 2008

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.