



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Sabrina Mendonça Ferreira

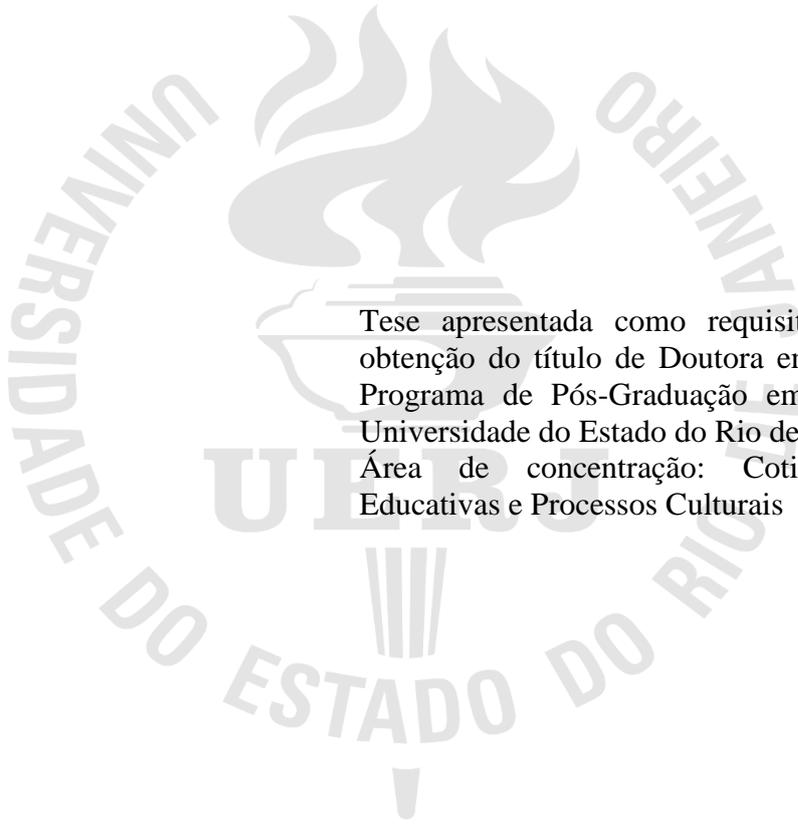
**Escritas na formação docente: produção curricular e processos formativos  
emancipatórios com licenciandas em cotidianos universitários**

Rio de Janeiro

2022

Sabrina Mendonça Ferreira

**Escritas na formação docente: produção curricular e processos formativos  
emancipatórios com licenciandas em cotidianos universitários**



Tese apresentada como requisito parcial 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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Garcia

Rio de Janeiro

2022

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

F383 Ferreira, Sabrina Mendonça  
Escritas na formação docente: produção curricular e processos  
formativos emancipatórios com licenciandas em cotidianos  
universitários / Bruna Cadete Martins. - 2022.  
214 f.

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

1. Educação - Teses. 2. Formação docente - Teses. 3. Currículo -  
Teses. I. Garcia, Alexandra. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

mvf

CDU 37

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

---

Assinatura

---

Data

Sabrina Mendonça Ferreira

**Escritas na formação docente: produção curricular e processos formativos  
emancipatórios com licenciandas em cotidianos universitários**

Tese apresentada como requisito parcial 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.

Data: 17 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Garcia (Orientadora)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Kretli da Silva  
Universidade Federal do Espírito Santo -UFES

---

Prof. Dr. Gustavo Coelho  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giseli Barreto da Cruz  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Barbosa de Oliveira  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Graça Regina Franco da Silva Reis  
Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Amaral da Fontoura  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Rio de Janeiro

2022

## DEDICATÓRIA

À memória de Maria de Jesus Mendonça, Nelson Ferreira e Luciano da Silva, meus tios. À memória do colega de doutoramento Lindinalvo Natividade, Mestre Lindi. À memória de todos os brasileiros a quem o tempo pandêmico impediu um último abraço em família.

Às *praticantespensas* da linguagem ordinária que, narrando, escrevendo suas-nossas histórias, inventam o (im)possível cotidianamente; o cotidiano (im)possivelmente.

Às mulheres trabalhadoras que “prenhe de dizeres”, lutam por dignidade, por educação como prioridade na vida de suas descendentes.

### De mãe

*Conceição Evaristo*<sup>1</sup>

O cuidado de minha poesia  
Aprendi foi de mãe  
mulher de pôr reparo nas coisas  
e de assuntar a vida.  
A brandura de minha fala  
na violência de meus ditos  
ganhei de mãe  
mulher prene de dizeres  
fecundados na boca do mundo.  
Foi de mãe todo o meu tesouro  
veio dela todo o meu ganho  
mulher sapiência, yabá,  
do fogo tirava água  
do pranto criava consolo.  
Foi de mãe esse meio riso  
dado para esconder  
alegria inteira  
e essa fé desconfiada,  
pois, quando se anda descalço  
cada dedo olha a estrada (...)  
Foi mãe que me fez sentir  
as flores amassadas  
debaixo das pedras  
os corpos vazios  
rente às calçadas  
e me ensinou,  
insisto, foi ela  
a fazer da palavra  
artifício  
arte e ofício  
do meu canto  
de minha fala.

---

<sup>1</sup> EVARISTO, Conceição. **Cadernos Negros - poemas**. v. 25. São Paulo: Ed. dos Autores, 2002.

## AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos contam uma história de gratidão na, da, com a docência, em um período de quatro anos. Não configuram normativamente, uma formalidade pré-textual apenas. São parte do texto em si... em mim, em nós... de redes.

À minha mãe, que sem nunca ter podido frequentar uma escola, fez-me uma fascinada pela Educação; por palavras de muitos tipos: faladas, escritas, ouvidas, vistas... Sentidas.

Ao meu filho Heitor, da mesma idade deste trabalho, com quem aprendo cotidianamente o amor maior desta existência. Mamãe ama e tempos divididos também são tempos amorosos!

A Alexandre Lourenço e família, pela fraternidade parceira construída em torno do projeto de saúde integral, paz e felicidade do nosso menino.

Às minhas irmãs, Roseane e Leciane Mendonça, e ao meu pai Nilton Ferreira e famílias: nossas ausências produziram muitas presenças em minha trajetória e eu sou imensamente grata à vida hoje por essa compreensão.

À Tatiana Campos, minha comadre, madrinha do meu filho, melhor amiga, irmã que confiou a mim ser madrinha da sua filha mesmo sabendo que haveria (muita!) distância física. Marina, dinda ama! Obrigada por tudo, também, Tia Antonieta. Seus filhos seguem me ensinando sentidos familiares.

Às amoras do Quarteto Fantástico: Angellyne Rangel, Fernanda Agum e Monique Freitas. Nossos encontros em tempos pandêmicos foram poucos, mas sempre inspiradores e significaram muito para mim. Obrigada por não terem desistido da minha presença, mesmo eu tendo sido ausente tantas vezes... Amigas queridas, seres lindos, profissionais incríveis... Obrigada pelo carinho com meu filhote. Que sorte a nossa ter vocês por perto... “Vamos que vamos e vamos juntas!” – E olha só! Parece que, finalmente, nosso final de semana com praia vai acontecer!

Às amadas do Gatária: Kathia Vivian Machado e Cynthia Viviane Machado, as irmãs com quem mais aprendi sobre irmandade nessa existência até então. “Amamos muito e sempre!”. Vânia Navarro, Vaninha, minha flor, e todo seu axé transbordante; Janaina de Oliveira e todo seu olhar diferenciado para o mundo das imagens! Obrigada pela torcida!

À gente linda que vibra, há mais ou menos tempo, de coração, por esse ciclo: Andrea L’Astorina, Rosângela Caldas, Aline Oliveira, Rebeca Campanha, Patrícia Santos, Nádia Batista. Às Lauretes, sobretudo Gabriela Monteiro, Juliana Teixeira, Erica Lins, Inês

Alvarenga e Mariana Azevedo. Nádia, Hugo e Ralph Prates; Alcimere e Maria Siqueira; Bruna e Alberto Welemen; Jane Falcão e família; Anne Caroline Barroso e Geovana Entringer; José Orlando Borges e Prof. Carlos Alberto Machado.

À Elisangela Azeredo, querida Elis, pelas trocas e conversas com ânimo, mas sobretudo pela acolhida num momento tão difícil e delicado em decorrência da infecção que tive por Covid-19. Extensivo à Renata Pessanha e aos demais “crosslifters”, sobretudo Mayke Nunes, que tentaram, sem muito sucesso (risos), que eu tivesse uma rotina mínima de atividade física durante esse tempo. Valeu a tentativa, gente! Especialmente às maravilhosas Lina Armond e família, Tatiane Melo e Luana Pessanha.

Ao Instituto Federal Fluminense, que há 21 anos oportuniza a invenção de mim na reinvenção do *ser mais*, cotidianamente: como estudante, como componente do corpo administrativo, como docente da instituição. Agradeço ao coletivo do Grupo de Professores de Educação da instituição e, especialmente, aos queridos com quem, nesse tempo, pude sentir pulsante, a despeito da distância, o coração das nossas licenciaturas: Otávio Pierotte, Christiane Menezes, Ana Paula Blengini, Angellyne Rangel e Roselene Affonso. Vida longa ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação Docente e sucesso para a Pós-graduação em Educação Básica e Saberes Pedagógicos na Contemporaneidade! Muito me orgulha poder compartilhar esses caminhos de vida em trabalho com vocês. Aos meus colegas da Diretoria das Licenciaturas nas coordenações dos Cursos de Geografia, Letras, Educação Física, Teatro, Ciências da Natureza e Matemática: aprendo com todos e com cada um, a cada dia. Muito obrigada.

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, amada UENF, e à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a UERJ, instituições as quais pude abraçar em formação e que seguem de pé, resistindo bravamente, mesmo depois de tantas tentativas de sucateamento. Uma honra a convivência com as pessoas com quem compartilho esses espaços. Roosevelt Maia e Iandra Araújo, obrigada pela oportunidade de aprender com vocês, de participar da transformação de vidas por meio do nosso trabalho. Joicy Quitete, Virgínia Rabello, Lima Brizola, Regina Robes e Minervina Teixeira – mil vivas para a Equipe de Estágio mais unida e responsável que já conheci! Sigamos!

À minha orientadora, Alexandra Garcia. Foram muitos transbordamentos, mas houve encaminhamento. Foi muita a vontade impulsiva de uma completude impossível, mas houve acompanhamento. Foram muitos os deslocamentos e alguns, dolorosos, mas uma presença que nos oportuniza um coletivo potente; uma rede solidária de suporte: parceira,

comprometida, responsável, linda. Os limões foram caindo e nós fomos catando como conseguimos... E que venham as limonadas e as caipirinhas, com todos os afetos de brindes à potência de agir mobilizada pelos bons encontros! Ser sua primeira doutoranda significa muito. Obrigada por ter aceitado, respeitado desde o início e potencializado a escolha do meu (espinhoso) tema de interesse de pesquisa, de trabalho, de vida. A decisão de buscar formação fora da minha cidade culminou em renúncias e dificuldades, sabemos... Mas também em alegria, ampliação de repertório, alargamento de horizontes, borramento de fronteiras e, com isso, aprendizagens singulares e momentos inesquecíveis! Gratidão.

Grupo “Diálogos Escolas-Universidade: processos formativos, currículos e cotidianos”: seria impossível colocar no papel os sentidos, as presenças desses quatro anos de convivência! Tantas conversas cheias de aprendizagens e trocas solidárias; tanta energia de incentivo coletivo a cada (bom) encontro... Gratidão pela compreensão nos momentos de angústia, pelos cafés (sempre com currículos!), pelas caronas apressadas para a rodoviária... Com a pandemia, enfrentamos muitas e outras questões, mas seguimos firmes. Obrigada pela acolhida a essa campista que, tão marcada pela modernidade, no início, mais parecia ter caído de paraquedas em terrenos curriculistas, cotidianistas! Meu muito obrigada às professoras e professores desse coletivo que se renova sem se descaracterizar: Mari Carlos, Tamiris Marinho, Bárbara Policarpo, Vanderlei Balbino, Valéria de Oliveira, Alessandra Barbosa, Rejuany Klein da Silva, Evelin Castro, Cleidir Souza, Lays Duarte, Raquel Pessanha, Carlos Magno Sousa, Paulo Felipe Passos, Renan dos Santos, Rosane Siqueira. Marcelle Tenorio, vou levar comigo a marca de sua escuta sensível e de sua generosidade atenta. Maria Conceição Brandt da Luz, sigo aprendendo com sua (auto)biografia tão rica. Obrigada, Ana Lúcia Bejarano, pela parceria e pela acolhida inesquecíveis. Ana Paula de Santana: sua não desistência potencializou nossas persistências, obrigada! Nathália Botelho, amora parceira, mãezona da Isa: que orgulho dessa mulher incrível! Jéssica Carvalho, suas palavras de retorno à temática deste trabalho significaram muito para mim! Simone Alencastre, estou na torcida para seguirmos podendo aprender com sua presença, sua força, sua experiência. Luziane Patricio Rodrigues, sigo aprendendo com sua história, sua doçura e delicadeza. Luciana Porto, Tia Lu, amora de todes, com que palavras agradecer tanta generosidade, tanta solicitude? Obrigada! Leonardo Albuquerque e Allan Rodrigues, queridos que se dispuseram a ser leitores-guia das primeiras versões deste trabalho – impossível agradecer suficientemente! Tânia Gouvêa, Taninha do céu, como aprendi com você nesses quatro anos; com seu trabalho, sua vontade, sua curiosidade destemida, seus atos solidários... Soymara Emilião, a Soy de

todes, para a nossa sorte! Sua partilha do “Vida de Professora” me honra enquanto pesquisadora, professora, mulher. Obrigada, amora. Gratidão à Vida por partilhar mundos em pares de escrituras, escrituras de nós com vocês.

Às maravilhosas do GrupinhA, Sara York Wagner, inspiradora, generosa. Vivian Martins, parceira querida de luta, de instituição. Obrigada por me mostrar que “há braços” de trocas afetuosas e maravilhosidades.

Aos docentes do ProPEd, cujas vozes seguem comigo, em mim: Inês Barbosa de Oliveira, Walter Kohan, Rita Ribes, Ana Karina Brenner, Aldo Victório Filho, Gustavo Coelho, Mailsa Passos, Elizabeth Macedo, Nilda Alves, Leonardo Nolasco, Guilherme Lemos, Rita Frangella e Talita Vidal Pereira. Obrigada por tanta vida em docência, tanta inspiração! – da mesma forma, à Cecília Goulart (UFF) e à Graça Reis (UFRJ), pelas disciplinas de Tópicos Especiais em outras instituições.

Aos professores João Wanderley Geraldi, António Nóvoa, Robson Cruz, Guilherme do Val Toledo Prado, Eduardo Simonini e Jorge Larrosa, pelas sugestões, pelos retornos escritos atenciosos. A Gerson do Carmo, Sergio Arruda, Eliana Crispim, Karine Castelano, Jaqueline Almeida, Luciana Almeida, Hélio Filho, Adriano Moura, Ronaldo Freitas, Marília Siqueira, Edinalda Almeida, Glauber de Abreu, Ana Elisa Ribeiro, Virginia Kastrup, Verônica Gurgel, Maria Izabel Pantaleão, Walter Kohan, Ron Martinez e Hans Ulrich Gumbrecht. Conversas transformam e eu sou imensamente grata por ter sido transformada pelas conversas com vocês. Nesta tese foi impossível abarcar todas as possibilidades. Mas, durante o processo de doutoramento e, sobretudo a partir da produção inventiva das oficinas, eu sinto que a solidariedade das palavras trocadas em favor da docência fertiliza os terrenos de toda trajetória docente envolvida. Em outras palavras, por meio do trabalho de *oficinagem* com as licenciandas, dedico-me a honrar o que aprendi; o que sigo aprendendo com nossas redes de *saberes-fazeres*; redes que me formam; redes que formamos. Muito obrigada.

Aos 26 orientados e orientandos que escolheram compartilhar comigo, nesse (quase-não) tempo, uma travessia acadêmica de (G)rito de passagem, como dissemos. Ao reclamarem suas marcas legadas por experiências didáticas inadequadas (também de escrita) “dentrofora” da escola, ouviram muitas vezes de mim que “também aprendemos a ser professores com os professores que não queremos ser!”. Obrigada pela confiança, queridos; por termos compreendido juntas que não invalidaremos nossas dores e, conscientemente, não legitimaremos experiências inadequadas, mas que estamos todos suscetíveis a elas.

Às professoras, alunas, licenciandas participantes do primeiro ano do Projeto de Escritas *Docendo*, que tornaram possível este trabalho e permitiram a emergência de outras questões para pensarmos juntas, “vida afora; vida adentro”. Aos queridos Frederico Rangel, Juliana Policarpo e Laís Amanda. No primeiro ciclo: Gelciana Duarte, Eveline Maciel, Vânia Vieira, Tânia Mara, Raynan Aguilar, Patrícia Mendes, Nayara Fernandes, Mirella Caetano, Mariana Soares, Iara Lima, Evelyn Clen, Débora Mendes, Dalila Paixão e Rafael Formaglio. No segundo: Alynne Santanna, Adalberto Prado, Camila Silva, Francislayne Vieira, Larissa Ramos, Leiliane Silveira, Letícia Batista, Lorena Pedra, Luan Rangel, Marlon Reis, Matheus Monteiro, Rosângela Bessa e Sarah Serra. À Jeniffer Viana e Cláudio Gabriel Conceição, pela parceria tão (des)construtiva, pela cogestão, pelas artes em negociação, pelas escolhas coletivas, performativas, caóticas, imprevisíveis, maravilhosas! Sigamos (com)fabulando, ciclando! À Letycia Sardinha, que generosamente topou nos encontrar para compartilhar caminhos “sociopoéticos”.

Aos docentes componentes das bancas de exame de qualificação e de defesa, pelo aceite, pela leitura atenciosa, pelas contribuições preciosas que generosamente fazem, auxiliando-me a *sulear* os rumos desta pesquisa: Sandra Kretli, Gustavo Coelho, Giseli Barreto da Cruz, Inês Barbosa de Oliveira, Graça Reis e Helena Amaral da Fontoura, muitíssimo obrigada.

À CAPES, pela concessão de bolsa nos últimos 10 meses do doutorado.

*Daí, que, à linguagem da possibilidade, que comporta a utopia como sonho possível, preferam o discurso neoliberal, pragmático, segundo o qual devemos nos adequar aos fatos como estão se dando, como se não pudessem dar-se de outra forma, como se não devêssemos lutar (...) para que se dessem de outra maneira.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

FERREIRA, Sabrina Mendonça. *Escritas na formação docente: produção curricular e processos formativos emancipatórios com licenciandas em cotidianos universitários*. 2022. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

Esta pesquisa questiona – sobretudo por meio de contribuições teóricas, metodológicas, políticas e epistemológicas de Alves (2008, 2019), Certeau (1994) e Santos (2019) – a forma predominante de pensar e produzir escrita – circulante no âmbito acadêmico e legitimada como demanda prioritária nos currículos de formação docente. Investe metodologicamente em pesquisas narrativas e assume conversas como metodologia de pesquisa em cotidianos universitários, com licenciandas de diferentes cursos de formação de professores do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro, visando investigar outros modos possíveis de relação com escritas praticadas nesse espaço-tempo<sup>2</sup>. As narrativas produzidas emergiram em conversas que aconteceram, predominantemente, em encontros do projeto de pesquisa de Oficinas de Escritas *Docendo* com licenciandas, na referida instituição. A partir da afirmação processual emancipatória dos processos formativos docentes, das possibilidades de produção curricular (GARCIA, 2015) e do trabalho com as noções de experiência (LARROSA 2002, 2020), invenção (CERTEAU 1994; KASTRUP, 2007) e presença (GUMBRECHT, 2010) como temáticas disparadoras de narrativas no âmbito da formação docente, esta pesquisa pensou escritas enquanto dimensão formativa em práticas pedagógicas e diferentes experiências de linguagem nos cotidianos das licenciaturas; em contribuição a expressões curriculares mais plurais e abertas ao imprevisível.

Palavras-chave: Formação Docente. Escritas. Currículos. Cotidianos. Oficinas.

---

<sup>2</sup> Os neologismos unidos grafados em itálico apresentam-se como recursos utilizados nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, propostos por Alves (2001, 2008) como modo de romper com as dicotomias do pensamento moderno e como possibilidade de produzir novos sentidos para aquilo que fomos levados a perceber de maneira fragmentada. Em especial, *espaçotempo* é uma aglutinação cara ao campo, tendo em vista que Nilda Alves destaca, desde 2001, que os cotidianos são *espaçotempos* de grande diversidade e precisam ser entendidos também como sendo “[...] de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade” (p. 16). Uso sem itálico nesta tese a partir dessa nota.

## ABSTRACT

FERREIRA, Sabrina Mendonça. *Writings in Teacher Education: curricular production and emancipatory processes with teachers in formation in everyday university life*. 2022. 214f. Thesis (Doctorate in Education) – Education University, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

This research questions - mainly through theoretical, methodological, political and epistemological contributions by Alves (2008, 2019), Certeau (1994) and Santos (2019) - the predominant way of thinking and producing writing - circulating in the academic sphere and legitimized as priority demand in teacher formation curricula. It invests methodologically in narrative research and assumes conversations as a research methodology in university routines, with teachers in formation from different teacher education courses at Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro, aiming to investigate other possible ways of relating to writing practiced in this spacetime. The narratives produced emerged in conversations that took place, predominantly, in meetings of the research project of *Oficinas de Escritas Docendo* with teachers in formation, at the institution. From the emancipatory procedural affirmation of the teacher education processes, the possibilities of curricular production (GARCIA, 2015) and the work with the notions of experience (LARROSA, 2002, 2020), invention (CERTEAU, 1994; KASTRUP, 2007) and presence (GUMBRECHT, 2010) as triggering themes for narratives in the context of teacher education, this research thought about writings as a formative dimension in pedagogical practices and different language experiences in the daily lives of teacher education courses; in contribution to more plural curricular expressions and open to the unpredictable.

Keywords: Teacher Education. Writings. Curricula. Everyday university life. Workshops.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Confeção de cartazes e caminhada #EleNão.....	52
Figura 2 - Avaliação escrita enviada pela aluna Patrícia Mendes .....	74
Figura 3 - Cartaz de divulgação do primeiro ciclo das Oficinas .....	76
Figura 4 - Cartaz de divulgação do segundo ciclo das Oficinas.....	76
Figura 5 - Certificado das Oficinas de Escritas .....	79
Figura 6 - Encontro de Oficina .....	85
Figura 7 - Conversa com Virgínia Kastrup .....	94
Figura 8 - Produção de Raynan Aguilar durante uma Oficina .....	97
Figura 9 - Produção da licencianda Larissa Ramos, no âmbito das oficinas.....	98
Figura 10 - Mariana Soares em espaçotempo de oficinação.....	110

## SUMÁRIO

	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	14
	(Aqui tinha um) desmanual de <i>uso</i> .....	22
	<b>INTERLÚDIO I</b> .....	24
1	<b>A COMPLEXIDADE DOS CURRÍCULOS E A PRODUÇÃO CURRICULAR</b>	26
1.1	<b>A concepção de currículo como produção curricular</b> .....	32
1.2	<b>Um vírus no meio do caminho...</b> .....	42
	<b>INTERLÚDIO II</b> .....	46
2	<b>UMA PESQUISA COM OS COTIDIANOS E A OFICINAGEM</b> .....	47
2.1	<b>Buscas de nossa vida; vida de nossas buscas...</b> .....	57
2.2	<i>Espaçostempos</i> cotidianos das praticantes do IFF campus Campos Centro .....	64
2.3	<b>As Oficinas de Escritas <i>Docendo</i></b> .....	75
2.3.1	Escritas e experiências .....	83
2.3.2	Escritas e invenções .....	92
2.3.3	Escritas e presenças .....	99
2.3.4	Escritas e emancipações .....	106
	<b>INTERLÚDIO III</b> .....	112
3	<b>ESCOLHAS COERENTES COM A BUSCA DA COERÊNCIA</b> .....	113
3.1	<b>Afirmar as Epistemologias do Sul</b> .....	116
3.2	<b>Afirmar a vida na luta por uma vida decente</b> .....	131
	<b>INTERLÚDIO IV</b> .....	144
4	<b>HISTÓRIA DA ESCRITA E ESCRITA DA HISTÓRIA</b> .....	145
4.1	<b>Escrever pode ser...</b> .....	145
4.2	<b>A potencialidade da oralidade inscrita na escrita</b> .....	153
	<b>INTERLÚDIO V</b> .....	162
5	<b>FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES DAS DCN, LUTAS E BUSCAS</b> ..	163
	<b>INTERLÚDIO VI</b> .....	170
	<b>CONSIDERAÇÕES (nunca) FINAIS (, sempre provisórias)</b> .....	171
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	176
	<b>.APÊNDICE 1 – CONVERSA FICCIONAL SOBRE “HISTÓRIA DA ESCRITA E ESCRITA DA HISTÓRIA”</b> .....	191
	<b>APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	198
	<b>APÊNDICE 3 – LEVANTAMENTO COMENTADO DOS TEs DO GT12 DE CURRÍCULO DA ANPED 2019</b> .....	200

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que pode uma formação docente (inicial)<sup>3</sup> que pensa a criação de espaço curricular de compartilhamento de conhecimentos, saberes e experiências de licenciandas (em sua maioria), tendo em vista possibilidades de produção de escritas em seus cotidianos?

Que possibilidades há de pensarmos em e praticarmos experiências com escritas mais inventivas na formação acadêmica? A partir desse questionamento geral, outras questões problematizadoras mobilizam a pesquisa narrada nesta tese:

- De que modos o processo de emancipação social se relaciona com a escrita? Como percebemos essa relação?
- Que escritas estão sendo produzidas para além do que a lógica predominante legitima?
- Que histórias aparecem quando as licenciandas contam sobre o que significa “escrever na licenciatura” e como isso se relaciona às suas-nossas escolhas e trajetórias docentes?
- Que práticas de escritas (também) acadêmicas podemos produzir juntas nos cotidianos das licenciaturas?

Com isso, busco questionar a premissa de uma “história única” da escrita; a normatividade da linguagem; a escrita hegemônica; a forma predominante de se pensar e produzir escrita – circulante no âmbito acadêmico e legitimada como demanda prioritária nos documentos curriculares de formação docente.

Invisto na potencialidade do trabalho com as pesquisas narrativas e (auto)biográficas nos cotidianos universitários, sobretudo relevando o caráter público e coletivo delas com licenciandas dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal Fluminense (IFF) campus Campos Centro, visando trabalhar e mobilizar diferentes modos possíveis de relação com escritas praticadas nos processos formativos docentes.

Assumindo a concepção de produção curricular (GARCIA, 2015a) ao me referir aos currículos, afirmo a formação docente enquanto processo emancipatório possível de ser produzido e potencializado por meio do que escrevemos e de como nos relacionamos com o que escrevemos.

---

<sup>3</sup> Termo colocado entre parênteses para buscar minimizar o problema da premissa da ideia de “formação docente inicial”. De acordo com os autores que estudamos e usamos como referência quando falamos em formação a partir do campo dos cotidianos, tais como Garcia (2010), a formação de professores antecede a formação acadêmica, posto que nos formamos em múltiplos contextos ao longo de nossas vidas em contato com as escolas, os professores, as representações e imagens que nos dizem desde antes de adentrarmos em um curso de formação o que “é” “ser-professor”.

Faço *uso* (CERTEAU, 1994) das noções que mais mobilizaram deslocamentos na minha travessia ao longo do doutoramento: a de experiência (LARROSA, 2002, 2020), a de presença (GUMBRECHT, 2010, 2015) e a de invenção (CERTEAU, 1994; KASTRUP, 2007, 2015). Usei as noções como temáticas de partilha, como catalisadoras de reflexão e disparadoras de discussão nas Oficinas de Escritas *Docendo* (FERREIRA, 2019) com as licenciandas – espaço-tempo formativo que vem se consolidando como propício para conversas problematizadoras de lógicas de escrita que nos afastam de nós mesmos e dos outros; que vem contribuindo com processos de subjetivação das envolvidas.

A partir de Santos (2002), compreendo melhor como é formada nossa ideia hegemônica do mundo e nossa relação com o conhecimento e seus efeitos na organização dos currículos na formação de professores. Daí a importância de apostar em formações voltadas para a superação da desqualificação dos saberes cotidianos e para a afirmação de que não há uma única forma de conhecer e habitar o mundo na escrita. Como saímos do lugar de escritas monoculturais para o lugar de escritas da ecologia de saberes? Como evitamos o desperdício das experiências envolvendo a temática da escrita?

Santos (2002) propõe uma atenuação na discrepância entre a concepção do futuro da sociedade e a concepção do futuro dos indivíduos a partir de procedimentos da sociologia das ausências, da sociologia das emergências e do trabalho de tradução. Neste trabalho, como tom geral, cabe questionar quando há produção de não existências pensando que a sociologia das ausências se move no campo das experiências sociais e quando pode haver amplificação simbólica de pistas e sinais pensando que a sociologia das emergências se move no campo das expectativas sociais. É a partir dessa tentativa de expandir o presente e contrair o futuro que argumento que é possível, em âmbito pedagógico, visibilizar, mobilizar, contribuir para a circulação de escritas que possam expressar diferentes experiências com as palavras, em contribuição a desenhos curriculares mais plurais, justos e sensíveis nos processos formativos universitários docentes e afirmo que escritas não hegemônicas estão sendo produzidas nos processos formativos docentes cotidianos e invisto na possibilidade de pensarmos e praticarmos escritas no coletivo da *oficinagem* – como venho nomeando o trabalho com as oficinas.

Também como tom geral, compreendo como contínuas, processuais: nossa relação com a escrita; a produção da nossa formação docente; e a emancipação social. Para marcar essa articulação geral de caráter processual dessas relações, invento o termo

*docendo* (FERREIRA, 2019) para me referir às escritas das licenciandas; ao tecido desses sentidos escritos que se (re)fazem permanentemente.

Com essa percepção, afirmo que as escritas *docendo* são produzidas cotidianamente ao longo das licenciaturas, quando muda nossa relação com a escrita por exigência do uso da escrita acadêmica, quando frequentemente dá-se a percepção de que o que escrevemos e como nos relacionamos com isso tem efeitos sobre como nossos alunos podem se relacionar com seus mundos escritos e vice-versa. Também quando ganha relevância o caráter público do que escrevemos em função da nossa atuação docente.

No mestrado<sup>4</sup>, por meio da oportunidade de conhecer mais de perto aspectos dos múltiplos e desiguais percursos educacionais de alunas da Educação de Jovens e Adultos e seus escritos, pude perceber que há tensão nas dinâmicas que estudantes matriculados nessa modalidade enfrentam quando escrevem, por demanda da educação formal: existe aflição no ato de escrever, mas também, e muitas vezes concomitantemente, há o sonho de escrever “sem amarras”; expressar-se livremente no papel. Escrevi a respeito:

Se por um lado elas sofrem a dominação intrinsecamente presente no sistema escolar (...), por outro lado, elas resistem à essa dominação: não deixam de falar, não deixam de escrever, não deixam de comparecer, não deixam de sonhar. Se há discursos temerosos e preocupados com uma escrita “perfeita”, sem erros, difícil, que gera insegurança e dá nervoso e vergonha – muito por conta de uma cultura escrita escolar ainda excessivamente pautada numa norma gramaticalizada e artificial –, também há, e ainda com mais vigor, a face de um escrever que permite, que encanta, que abre espaço para a independência, para o desabafo, para a realização, para o reconhecimento autoral dessas alunas. (FERREIRA, 2013, p. 77).

Nessa última década atuando no âmbito da formação docente, percebo que a tensão mencionada aparece com outros contornos – e por aqui seguiu minha busca nesta jornada de doutoramento, que me apresentou muitas outras questões, algumas impossíveis de se materializarem em escrita neste trabalho, mas que seguem comigo vida afora.

Embora perceba hoje que, como marca da nossa formação moderna, dicotomizei essa tensão à época, ressaltei que:

---

<sup>4</sup> FERREIRA, Sabrina M. **Escrita:** representações sociais de discentes na EJA do IFF campus Campos Centro. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2013.

Essas pessoas são singulares e possuem desejos e saberes, e desejos de saberes. Possuem dúvidas que deixam de ser dissolvidas; sentimentos que deixam de ser expressos e anseios que deixam de ser atendidos quando não se reconhecem como legítimos naquele espaço reservado ao saber. Quando essas pessoas, frequentemente possuidoras de histórico de exclusão escolar, se percebem como autoras de suas próprias falas, a dúvida não atrapalha; os sentimentos afloram e os anseios parecem ganhar cara de ‘vontade de ver a coisa feita’. No reconhecimento, o erro perde status de fator amedrontador (...), perde importância e passa a figurar como parte do processo. O lugar para onde a escrita pode levar, passa a ser mais valorizado. A autoria consegue espaço e a autoestima se eleva. (FERREIRA, 2013, p. 81).

Naquele momento, eu parecia convencida de que “(...) em espaços de liberdade, há a possibilidade de escrever para existir também através das palavras, para, quem sabe, fecundar ilusões e realizar utopias” (FERREIRA, 2013, p. 81). De fato, pensando no método de associações livres no campo da experiência psicanalítica, há inspirações literárias e obras que ensinavam como escrever e tornar-se escritor. Para isso, era necessário deixar as ideias fluírem livremente na imaginação, sem censura. A esse respeito, diz Birman (2019, p. 124) que, pelo procedimento da livre associação, “(...) o sujeito em análise seria colocado numa posição que possibilitasse a fluência de seus pensamentos, deixando-os ao léu, dando então livre curso para a imaginação e sem contrapor a isso qualquer censura”. Mas esses espaços garantiriam escritas melhores ou melhores relações com a escrita em docência? Como isso seria possível dentro da normatividade da escola e da universidade? O que pode ser compreendido como “liberdade” nesses espaços? Escolas não são clínicas de análise, assim como disciplinas pedagógicas não são “aulas de português”, mas como ignorar esses e outros imbricamentos existentes entre psicanálise, linguagem e educação?

Evidente nas minhas escolhas de pesquisar escrita na Educação em um mestrado em Linguagem e, agora, de parecer fazer o oposto, pesquisando escritas “em Linguagem” em um doutorado em Educação, está, além do fascínio por ambas as áreas, o entendimento de que existe aí um entrelugar profícuo, onde muitos diálogos interessantes e diferentes são possíveis. Abraço com Geraldi (2015, p. 100) “(...) a complexidade do mundo letrado e a complexidade da escrita (que) fazem da leitura e da escrita uma tarefa de toda a escola, de qualquer área de conhecimento”.

“Caçando a mim mesma”, como nos fez pensar Ferraço (2003), atento para o quanto a minha própria escrita mudou a partir da percepção – e hoje, decisão comprometida – de que escrevo, sobretudo, em relação *com* demais professoras em formação, apostando no tanto que podemos promover de compartilhamentos afirmadores de vida, conhecimentos, afetos. Essa jornada busca ser, por princípio, desse

tipo. Significa, para mim, em meio a franjas, descosturas e retalhos, um fio “alembador”, que me ajuda também a lidar com a ansiedade da travessia.

“Trata-se de uma pesquisa angustiante sobre o que é a escrita, e principalmente, sobre o que ainda significa escrever hoje. Há ainda algum sentido escrever na atualidade? Ou, então, a prática da escrita é algo de outrora?” – problematiza Birman (2019, p. 133). Perdida-achada nessa angústia, na exaustão da fase, na luta da procrastinação, vivi e vivo meu próprio desajuste de fluxo de escrita. Desci muitas vezes ao “inferno da escrita” para a lida com fantasmas. Desde a “epidemia silenciada”<sup>5</sup> do bloqueio de escrita acadêmica, busco, há mais de uma década, compreender melhor como nos relacionamos com a escrita na docência a partir do lugar pedagógico – um lugar familiar e estranho; estranho e familiar.

Quando assumo a inseparabilidade da tríade ética-estética-política, percebo que, também como tom geral, estranhamento e familiaridade conformam uma questão da maior importância teórico-metodológica para essa pesquisa. Minha imersão no campo enquanto professora e pesquisadora no espaço universitário onde trabalho assim se situa: transito estranhando o familiar como pesquisadora da Educação no mesmo espaço físico onde leciono familiarizando-me com o estranho como professora. Isso traz implicações que, nos cotidianos, ora se mostram potentes de possibilidades, ora impõem limites ao que fora previamente imaginado, esperado, fazendo com que rotas sejam recalculadas dentro das rotas. Esses “(...) caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura”, para Pais (2003, p. 29), passeia a sociologia do cotidiano. Relacionado a isso, fala-nos assim Bernardina Leal:

Porque somos educadores, os lugares e espaços educativos tendem a se tornar óbvios para nós. E, de tão evidentes e corriqueiros, tornam-se banais, por vezes considerados naturais. É preciso voltar a estranhá-los, a vê-los com menos propriedade, com mais intimidade e cuidado. Há que se espantar diante do que ocorre a cada dia nas instituições de ensino, resistir à indiferença de uma suposta experiência. Não confundir o acúmulo de horas, dias, meses e anos com a singular experiência do aprender. Talvez o novo queira se mostrar naquilo que pensamos já saber (LEAL, 2009, p. 12).

“A defesa de uma escritura dessubjetivada da ciência se acondiciona nos nichos do pensamento patológico da racionalização”, nos diz Almeida (2006, p. 287), com quem concordo, quando explica que tudo o que é descrito é fruto da experiência de uma

---

<sup>5</sup> Expressão utilizada por Robson Cruz (2020) em *Bloqueio de escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido*.

pessoa imersa em determinada realidade; “(...) é sempre da sua experiência que falam o autor, o escritor, o cientista” e acrescentamos, a(s) professora(s) – as professoras em formação sabemos disso e expressamos isso em diferentes momentos quando conversamos sobre o que significa o conhecimento científico; os mitos da neutralidade e da objetividade; a importância da escrita inscrita na pesquisa em educação; a indissociação entre a pessoa e suas narrativas. “Dessacralizar a ciência, facilitar a compreensão da linguagem técnica, (...) destituir a falácia do poder do saber envolta pelo véu da obscuridade e do segredo”, nas palavras de Almeida (2006, p. 294) – e nossas licenciandas sabem disso:

Isso de neutralidade no ambiente acadêmico, eu acho algo muito falso. Na análise do discurso mesmo tem vários teóricos de várias linhas que dizem que não tem neutralidade no nosso discurso e isso é engraçado porque me marcou tanto que hoje, anos depois de ter estudado isso, eu carrego isso para os meus trabalhos, isso no ambiente acadêmico ou não; nas questões profissionais. Não dá pra ser neutro! Dá pra fingir neutralidade por um tom padrão. Você finge que você se distancia pra parecer que você não está manipulando os dados da pesquisa. A gente vê muito isso de “olha, você tem que se distanciar do que está falando pra conseguir falar sem colocar o eu naquilo que você diz” e eu acho que isso é muito falso porque é você quem está dizendo. Não tem como se distanciar do que saiu de você (...) Na academia circula, mas não é real. A gente compra a ideia porque é bem-visto, como usar palavras difíceis como ‘destarte’, mas ainda bem que está mudando! (Jeniffer Tavares).

Isso traz implicações éticas. Pesquisar no meu ambiente de trabalho, dentro da própria rede que também me forma, é familiar, mas me disponho ao estranhamento do familiar para dar conta de ser pesquisadora estrita (exercendo uma atividade universitária específica) onde já sou pesquisadora ampla (reconstruindo conhecimentos em função de minha própria prática, sobretudo em sala de aula), mas não só. Macedo (2012) aponta para a assunção do desafio de reconhecer como híbrido esse lugar de pesquisadora e professora que se constrói no percurso metodológico escolhido por ser fértil, entendendo que essa particularidade delineia nuances singulares à rota. Como para a autora, que pesquisa em “sua escola”, minha busca por possibilidades de cuidar de escritas nos cotidianos das licenciaturas ganha corpo no IFF, onde busco que se potencializem, mas compreendendo que não há uma previsibilidade estrita. A Sabrina que dá morada à professora-pesquisadora também é mulher, mãe, filha, irmã, amiga, aprendiz e “tudo isso” acontece no encontro enredado com as muitas redes de subjetividades que ativamente vão nos formando, processualmente – estranhando familiaridades ao mesmo tempo em que me familiarizo com estranhezas nos, dos, com

os cotidianos. Aprendo com Birman (2019, p. 148) que “(...) é nessa diferença crucial entre o familiar e o não familiar que se ordena para o sujeito uma experiência da ordem do insólito e do surpreendente”.

De que modos, nós, professoras formadoras e licenciandas, *praticantes* (CERTEAU, 1994) que inventamos os cotidianos escolares e diretamente envolvidas com os processos formativos docentes, estamos lidando com a questão da escrita? O que acontece quando e com o que as licenciandas revelam de suas relações com o mundo escrito durante a graduação – pensando que a questão da escrita está marcadamente presente como elemento importante ao longo também da profissão docente?

Disponho-me a pesquisar elementos envolvidos com as escritas durante as licenciaturas (e suas relações intrínsecas e incontornáveis com oralidade e leitura/escuta), questionando o uso hegemônico delas na formação inicial e afirmando as licenciaturas como *espaçostempos* de expressividade múltipla e de produção de subjetividade na história comum que escrevemos juntas, cotidianamente.

Penso que se tornar docente é um processo que não começa na matrícula em uma graduação nem termina com a conquista do diploma. Há questões e enfrentamentos singulares quando focamos na relação com a produção escrita nesse período da formação acadêmica. Por isso meu esforço neste trabalho em buscar, com as licenciandas, nos cotidianos, escritas, no plural. Com Alexandra (GARCIA, 2010, p. 230), aprendo e confirmo que “Ser-professor” é uma expressão insuficiente para dimensionar o “[...] sentido de movimento e reconfiguração permanente do processo de sua produção”. A linguagem é mesmo insuficiente para expressar a processualidade, a inconstância, a impermanência do que está em jogo – pois celebremos nossas insuficiências!... Mas como, se “tudo ao mesmo tempo”?:

Não me lembro mais onde foi o começo, foi por assim dizer escrito todo ao mesmo tempo. Tudo estava ali, ou devia estar, como no espaço-temporal de um plano aberto, nas teclas simultâneas de um piano. Escrevi procurando com muita atenção o que estava se organizando em mim e que só depois da quinta paciente cópia é que passei a perceber. Meu receio era de que, por impaciência com a lentidão que tenho em me compreender, eu estivesse apressando antes da hora um sentido. Tinha a impressão de que, mais tempo que eu me desse, e a história diria sem convulsão o que ela precisava dizer. Cada vez mais acho tudo uma questão de paciência, de amor criando paciência, de paciência criando amor. – Ele se levantou todo ao mesmo tempo, emergindo mais aqui do que ali. Eu interrompia a frase no capítulo 10, digamos, para escrever o que era o capítulo 2, por sua vez interrompido

durante meses porque escrevia o capítulo 18. Esta paciência eu tive, e com ela aprendia: a de suportar sem nenhuma promessa, o grande incômodo da desordem. – Como sempre, a dificuldade maior era da espera. (Estou me sentindo mal, diria a mulher para o médico. É que a senhora vai ter um filho. E eu que pensava que estava morrendo, responderia a mulher. A alma deformada, crescendo, se avolumando, sem nem ao menos se saber que aquilo é espera. Às vezes, ao que nasce morto, sabemos que se esperava.) – Além da espera difícil, a paciência de recompor paulatinamente a visão que foi instantânea. E como se isso não bastasse, infelizmente não sei “redigir”, não consigo “relatar” uma ideia, não sei “vestir uma ideia com palavras”. O que vem à tona já vem com ou através de palavras, ou não existe. – Ao escrevê-lo, de novo a certeza só aparentemente paradoxal de que o que atrapalha ao escrever é ter de usar palavras. É incômodo. (LISPECTOR, 1999, p. 122-123).

Pesquisadora em formação, posso, como fizeram Oliveira e Sgarbi (2008, p. 19), assumir que “(...) temo não ser capaz de evitar as marcas de formação moderna tão presentes em meus raciocínios, reflexões e, por tabela, minha escritura, meu texto-espelho do meu discurso”. Embora compreendendo hoje a premissa epistemológica que emerge com a sistematização, recorro a uma maneira de apresentação textual “menos cotidianista”, de quem sempre estudou escrevendo, ao abordar, na primeira parte deste trabalho, a complexidade dos currículos e a escolha pela concepção de currículo como produção curricular (GARCIA, 2015).

Em seguida, localizo a pesquisa no campo de estudos e pesquisas com os cotidianos e chamo atenção para as buscas feitas e os cotidianos enquanto *espaçostempos* de invenção das praticantes das licenciaturas do IFF campus Campos Centro e a (des)construção das Oficinas de Escritas *Docendo* a partir de Projeto de Pesquisa em âmbito institucional com a marca das noções que mais me afetaram, mais impulsionaram – e seguem impulsionando – deslocamentos na trajetória durante o doutoramento, na minha docência.

Na terceira parte, resalto duas afirmações enquanto escolhas coerentes com o movimento permanente de busca da coerência (FREIRE, 1996), envolvendo a importância de afirmar as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2019) nas nossas pesquisas, junto à afirmação de uma vida prudente na luta por uma vida decente.

Na parte seguinte, inicio uma conversa que conta relações entre “história da escrita e escrita da história”. Escrevo sobre o que escrever pode ser para nós e sobre potencialidades da oralidade inscrita na escrita.

Na quinta parte, trago implicações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a partir da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de

dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a), e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a partir da Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2019b), pensando nossas lutas e as “buscas e nossa vida; vida de nossas buscas”, para concluir tecendo considerações (nunca) finais (sempre provisórias), compreendendo que, apesar de nos importar muito mais com o processo do que com os resultados, podemos conseguir, com nossas escrituras, simbolizar um trabalho com resultados, “quem sabe até minúsculos, mas importantes”.

Em suma, o que conta para mim é a participação em um trabalho comum, não os “resultados verdadeiramente maiúsculos” que você lamenta em não ter atingido. Importa apenas a contribuição àquele algo de complexo que é uma cultura. O que são os resultados “maiúsculos”? Somente uma situação cultural posterior é que confere o valor de maiúsculo a um resultado. E mesmo isso não é senão símbolo de todo um trabalho de resultados, quem sabe até minúsculos, mas importantes. (CALVINO, 2015, p. 60).

### **(Aqui tinha um) desmanual de *uso*...**

Em uma das versões deste texto, havia aqui, entre as Considerações Iniciais e o Capítulo 1, uma invenção chamada “Desmanual de *uso*”. O *uso*, em itálico, poderia lembrar que, como no campo de estudos e pesquisas com os cotidianos, compreendemos, com Certeau (2014, p. 88-91) que o praticante (*praticantepensante*, em Oliveira (2012) não consome nada passivamente, mas *usa* o que lhe é (im)posto para consumo. O leitor do campo dos cotidianos usaria ou não o manual, como preferisse. Mas não foi o caso.

Ao desmanual, da forma como foi apresentado, foram feitas considerações de ajuste e isso, junto a outros comentários, permitiu um impulso no processo de deslocamento epistemológico necessário. Embora se chamasse desmanual, tinha um manual como fundo. Embora criativo, vinha apinhado de verbos no imperativo, como que condicionando a leitura. Embora bem-intencionado, era prescritivo e tinha um tom que apontava para um lugar a se chegar, um tempo futuro para perseguir. Estava incoerente com a caminhada. Os deslocamentos são processuais. As emancipações aqui ressaltadas são processuais. As escritas envolvidas com a invenção de si e do mundo também são processuais.

Havia também uma *matrioska* mencionada como metáfora para o texto, como se o final dele, embora menor, fosse mais importante por abrigar uma proposta, uma

aposta de cotidiano propositivo. Mas não é esse o caminho... Epistemologicamente, a metáfora é discordante do que se pratica no campo. Uma história não se abriga dentro de outra história, necessariamente. Uma história faz contato com outras histórias, rizomaticamente, em rede. Histórias são tecidas e, pelos fios, podemos ir puxando outras tessituras.

Essa revisão poderia estar excluída desta tese. É o que costuma, via de regra, ser feito em textos acadêmicos: higienização. Se por um lado, é impraticável guardar e dar a ler versões de todas as correções de nossos escritos, por outro, penso ser importante assumir a exposição de algumas delas, emblemáticas.

Oralmente, de modo mais confortável, é mais frequente a partilha das histórias de “nossos fracassos” acadêmicos, sobretudo nas nossas redes de afeto e confiança, mas raramente vejo essas histórias disponíveis para leitura e talvez seja também por isso que admiro quem revê seus textos publicados.

Compreendo que o pinçamento de uma história que se revisou é também uma escolha. Insisto em seu compartilhamento por perceber que textos que marcam os “(g)ritos” de passagem em âmbito acadêmico (pesadamente, monografias, dissertações e teses) chegam como que nascidos prontos e isso, sinto, mais afasta do que aproxima aqueles que gostaríamos de que participassem conosco desses espaços.

Sai o texto, fica a história do texto, que também é texto – por que não? E vou guardando<sup>6</sup> as coisas desses cotidianos...

---

<sup>6</sup> Guardar. Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la. / Em cofre não se guarda coisa alguma. / Em cofre perde-se a coisa de vista. / Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la. / Isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminada. / Guardar uma coisa é vigiá-la. / Isto é, fazer vigília por ela. / Isto é, velar por ela. / Isto é, estar acordado por ela. / Isto é, estar por ela...ou ser por ela. / Por isso, melhor se guarda o voo de um pássaro do que um pássaro sem voos. / Por isso se declara e se declama um poema. / Para guardá-lo. (Antônio Cícero).

## INTERLÚDIO I

Aprendi com Sandra Kretli e Antônio Carlos Amorim, durante a apresentação dos Trabalhos Encomendados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2019, que podemos fazer pausas conectadas, intermezzos, entre um “ato” e outro do que nos propomos a apresentar. No dicionário preferido consta que pode ser “peça musical executada no intervalo”, similar a entreato, intermédio, interlúdio<sup>7</sup>, que, por sua vez, é “lapso de tempo que interrompe provisoriamente alguma coisa; interregno”. Uma lindeza!

Desejo que os interlúdios ajudem a promover *Stimmung*, atmosfera, ambiência, vocidade nos respiros entre as partes do texto, no sentido como usa Gumbrecht (2014) e, por isso, não se explicarão; apenas se apresentarão como possibilidade de produção de presença.

<sup>8</sup>Movimentação por conta do Dia das Crianças. Lendo um post sobre a década de 1980, me dei conta de que eu não sei jogar videogame. Nunca tive um. Aliás, não tive a maioria dos brinquedos da época e não digo isso com tristeza (embora provavelmente tenha ficado brava com isso em algum momento lá na época). Tenho hoje consciência de que minha mãe, que não pôde estudar, sempre priorizou minha educação. Sei que ela fez tudo o que pôde dentro de suas limitações para que eu caminhasse e seguimos fazendo o mesmo por meu filho hoje. Ela me dizia que uma calça jeans nova por ano era o suficiente, porque era o que eu precisava para ir para a escola; mas quando a vendedora das (salgadas!) coleções de livros batia à porta, ela recebia com todo carinho e eu podia escolher o livro que quisesse – isso e o material escolar! Era um evento a compra dele! Eu riscava orgulhosa item a item da lista na Noblesse ou no Ao Livro Verde – a que fosse mais em conta e dividisse em mais vezes no crediário, que muitas vezes durava o ano todo. Eu me preparava para esse dia como quem se prepara para uma festa de aniversário – provavelmente porque eu também nunca tive uma. Minha mãe me fazia ser grata porque morávamos onde ela trabalhava e “em que outro lugar eles vão aceitar empregada com filho?!”

Eu tinha 13 anos quando minha mãe terminou o curso de cabeleireira e fomos morar de aluguel na comunidade da Coroa, onde dormimos sempre em uma só cama. Fizemos grandes amizades lá. Eu trabalho desde então. Fui caixa, balconista, atendente e, aos 16 anos, dava aula de inglês e português para as crianças no bairro. Quando fui estudar no CEFET<sup>9</sup>, em 2001, já lecionava em cursinho e ficamos felizes da vida mamãe e eu porque os livros comprados no primeiro ano eram “volume único” e durariam os três anos do Ensino Médio! Ainda os tenho... Sim, os livros eram comprados. O governo não direcionava recurso para isso. As vagas eram poucas e eu passei a conviver com colegas (brancos, em sua grande maioria) de lugares distantes onde hoje há um campus do Instituto Federal Fluminense para que não precisem se

<sup>7</sup> A palavra Interlúdio aparece conectada às palavras Descontinuidade e Intervalo nesse dicionário (3. ed. atual. e revista, 2016).

<sup>8</sup> Narrativa pessoal publicada em rede social em 12 de outubro de 2018.

<sup>9</sup> O Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) é uma rede de institutos de ensino brasileiros pertencentes ao Governo Federal e diretamente ligados ao Ministério da Educação. Os CEFET oferecem ensino médio, técnico e superior. Em 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lei nº 11.892), a maior parte dos CEFET foram convertidos em Institutos Federais (IF), passando a compor a rede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

deslocar diariamente para estudar. Nessa instituição, não só conheci amigos muito queridos, mas os professores mais incríveis. As lições extrapolaram sempre os limites do “conteúdo programático”: profundo respeito às diferenças e à liberdade de expressão, cidadania, solidariedade, tolerância etc., e algo que eu considero único hoje e cada vez mais: o envolvimento orgânico com a prática democrática. Creio que seja isso o que também se pratica quando as vozes não são silenciadas e os corpos não são imobilizados institucionalmente: somos provocados a nos posicionar (já que “neutralidade” também é escolha), incentivados a pesquisar em diferentes fontes para escolher, conscientizados a agir em prol do coletivo e a repudiar todo e qualquer preconceito, porque é desumano. Embora ninguém nos tenha dito, também aprendemos porque vivemos isso: uma escola pode fazer a vida de uma comunidade inteira pulsar!

Isso tem 18 anos – o mesmo tempo que ficamos, minha mãe e eu, pagando aluguel até conseguirmos nos mudar para a nossa casa (de entrada parcelada e financiada sim!) há poucos meses. Durante esse tempo, eu pude vir enchendo meus pulmões de um ar que só investimentos reais em uma educação pública e de qualidade produz quando se escolhe trabalhar com humanidades.

Como me alegra hoje ver meus alunos, futuros educadores, tendo oportunidades que não tive e como isso nos dignifica juntos no processo! Expansão de vagas, diversificação de cursos, material didático gratuito, cotas em reconhecimento histórico de injustiças, bolsas, palestras, viagens técnicas, assistência estudantil, eventos culturais, incentivo ao esporte, às artes... ao Amor enfim. Sim. É esse o sentimento que nos une e nos anima a trabalhar para que hoje os filhos de todos possam ter acesso e garantia de permanência, e não apenas uma minoria privilegiada – a mesma aliás que fazia piadas ridículas quando tínhamos um presidente não graduado e agora despreza a oportunidade de termos um presidente pós-graduado, preparado, experiente. Em 2010, já na Coordenação de Registros Acadêmicos no IFF campus Macaé, participei do primeiro treinamento do Sistema de Seleção Unificada, o SISU, em Brasília, com Fernando Haddad. No decorrer de seus sete anos no Ministério da Educação, foi o “único ministro da Educação com quem não tivemos de brigar”, nas palavras da querida e aguerrida Inês Barbosa de Oliveira.

Amor e esperança foram os sentimentos que permitiram minha mãe, incentivada pela divulgação do “agora possível”, voltar a estudar por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino historicamente menosprezada. São os sentimentos que vibro para que crescentes nos corações de cada campista, cada fluminense, cada brasileiro. Que tantas mentiras não nos impeçam de perceber a escolha certa a se fazer nessa eleição. Há muito ainda o que ser feito, sem dúvidas! Mas a crise de legitimidade e representatividade que estamos vivenciando, sobretudo nos últimos três anos, não pode tirar de nós a convicção de que é dentro da Democracia que temos a liberdade de amadurecer no exercício diário da nossa humanidade.

O combate à desigualdade vai seguir sendo um desafio enorme, mas desejo que minha vida siga sendo uma história de contar que priorizar Educação – hoje minha questão profissional, motivo maior de gratidão à vida e desejo pessoal de retorno educacional a tudo o que me foi por ela oportunizado – pode promover transformação social de fato.

Tenho hoje a percepção de que a história de vida do meu cotidiano releva e revela uma parte da face coletiva de uma época. Essa história não é só minha, claro... A política conforma, enquadra, escolhe, ajusta e desajusta rumos educacionais, sociais – gostemos disso ou não. A diferença é que quando não nos envolvemos deixamos isso nas mãos de quem gosta e quem gosta nem sempre o faz com as melhores intenções e visando à coletividade.

Foi Dia das Crianças. ❤️ Apesar dos pesares, vamos que vamos e vamos juntas!!!

## 1 A COMPLEXIDADE DOS CURRÍCULOS E A PRODUÇÃO CURRICULAR

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.  
 - Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? - pergunta Kublai Khan.  
 - A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra - responde Marco - mas pela curva do arco que estas formam.  
 Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo.  
 Depois acrescenta:  
 - Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.  
 Polo responde:  
 Sem as pedras, o arco não existe.

Italo Calvino

Por meio dessa passagem de *As Cidades Invisíveis*, de Calvino (2017), inicialmente fiz uma associação com a relação mais óbvia entre partes e todo. Depois percebi que poderia se relacionar também com oralidade e escrita, provavelmente porque era isso que estava mais predisposta a perceber, já que, estudando a respeito, crendo, vi, como nos legou Von Foerster<sup>10</sup> (1996); mas depois compreendi que a passagem poderia se associar a quaisquer relações de interdependência – componentes da complexidade da cidade e da vida humana que o autor faz conversar de forma tão interessante. Outras compreensões vão tornando-se possíveis...

Instituições vivas onde vidas humanas fazem renovar as sociedades, mas não só; as escolas podem ser reinventadas e guardam complexidade. Recusando a condenação da escola pública, compreendemos os complexos currículos como produção (GARCIA, 2015a), como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012, 2016), invenção (CERTEAU, 1994) de *praticantespensantes*, considerando que:

Enquanto espaços onde se produzem políticas, sentidos e se disputam as imagens e as representações de “identidades sociais”, os currículos são, ao mesmo tempo, produzidos por nossas ações, nas quais estão inscritos nossos sentidos e valores, e produtores de nós mesmos na interação com esses elementos, modificando-os. (GARCIA, 2014, p. 96).

Por cotidiano, complexo em si, sabemos hoje que estamos falando:

(...) de algo sensível às nossas ações e, de tal modo, que as operações que no cotidiano se dão articulam interações culturais, sociais, políticas, estéticas e

---

<sup>10</sup> Heinz Von Foerster (1911-2002) foi cientista, físico e engenheiro austríaco-americano. Tornando-se biofísico, combinou seu conhecimento de filosofia e física para desenvolver estudos da cibernética e da inteligência artificial. Compreendeu o “não ver que não vemos” como uma “disfunção de segunda ordem” e pontuou em um de seus estudos que “devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos” (1996, p. 71) – noção bastante cara aos estudos e pesquisas com os cotidianos das escolas.

afetivas. São essas ações e articulações que constituem o que nos habituamos a chamar por *cotidiano*. (GARCIA, 2015, p. 291).

Uma complexidade sentida e refletida entre as professoras em formação, como narra Jeniffer Tavares, formanda de Letras do IFF, no âmbito das oficinas:

É engraçado pensar em cotidiano assim porque não consigo me lembrar de ter estudado isso em algum momento da minha trajetória, seja na educação superior, no ensino médio, no fundamental. A gente fala muito pouco sobre cotidiano. A gente normalmente foca mais numa questão cronológica, né, no caso, mas o cotidiano é muito desvalorizado. Ele é muito importante e eu não acredito mesmo que algo possa ser aprendido, apreendido, escrito sem considerar o contexto em que a pessoa está. Quando não tem isso, o conteúdo acaba ficando... como posso dizer isso? Irreal? É algo artificial. É difícil falar sobre isso porque é algo que parece que devia ser mais simples, mas é muito difícil porque é pouco abordado. Tem o valor, mas as pessoas preferem a história, o conhecimento elitizado e tudo mais. Ficou parecendo que é mais digno estudar questões antigas que deram base para o que a gente vive hoje do que questões nossas. Pareceu confuso, mas pra mim fez sentido (Jeniffer Tavares).

A fala de Jeniffer, como de outras licenciandas, provoca interrogar, entre outras percepções, uma aparente divisão entre “questões nossas”, contextuais, reais e outras, do conhecimento elitizado. Mas existiria algo fora do cotidiano, de seus múltiplos contextos?

Na terra fértil dos cotidianos, nos direcionamos para o que está sendo criado a despeito das exigências do sistema formal escolar e universitário; confrontamos a prescrição, o pensamento apriorístico e individualista. Para Maffesoli (2008, p. 9): “No individualismo, o que está em jogo é o futuro. Na pessoa, o que está em jogo é o instante eterno. A consequência da pluralização é a multiplicação das grandes emoções compartilhadas”. Em outra obra, diz o referido autor:

(...) a vida cotidiana é essa “centralidade subterrânea”, esse ponto nodal, ao qual se pode não dar atenção, que se pode esquecer ou negar, mas que nem por isso deixa de constituir o húmus a partir do qual irá crescer toda a vida individual. [...] (a vida cotidiana é) Rede sutil, complexa, na qual cada elemento, objeto, assunto, situações anódinas, eventos importantes, pensamento, ação, relações etc., só funciona enquanto ligado ao todo e só faz sentido dentro e pela globalidade. É isso que se percebe, de uma maneira mais ou menos consciente, na valorização contemporânea do cotidiano. Sente-se em correspondência com os outros, participa-se, com os outros, de um conjunto mais vasto. (MAFFESOLI, 1995, p. 65).

“Entender os currículos *pensadospraticados* como criação cotidiana dos *praticantespensantes* nas, das e com as escolas pressupõe compreender os cotidianos

como lócus de criação e invenção, para além da repetição acrítica do instituído que o pensamento hegemônico nos ensinou a ver neles”, nos diz Inês (OLIVEIRA, 2016) em *O currículo como criação cotidiana*. A autora também ressalta que:

Assim, estudar o cotidiano é um eficiente – e, por que não, necessário – meio para pensar os processos de constituição da emancipação social, para desinvisibilizar práticas sociais que contribuam para a transformação dos modos de interação entre os diferentes sujeitos, grupos, sistemas de pensamentos, de crenças e de valores, contribuindo, com isso, para a viabilização da igualdade na diferença, do estabelecimento de relações sociais de solidariedade, de cooperação e de reconhecimento mútuos. (OLIVEIRA, 2016, p. 67).

Pensando um pouco sobre minha própria (des)construção nesse sentido, recordo-me de que a primeira vez que tomei conhecimento de *currículo* como algo complexo, diferente da noção dominante de matriz curricular, grade, programa de disciplinas do curso, organização do conteúdo programático na escola, foi na licenciatura de Ciências da Educação/Pedagogia, quando cursava o quinto período da faculdade, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Com *Documentos de Identidade*, publicado em 1999 por Tomaz Tadeu, aprendemos questões sistematizadas pelo próprio autor junto a Antônio Flávio Moreira na apresentação de *Currículo, Cultura e Sociedade*, obra em que focalizam a transformação marcante para o campo do currículo da emergência da teorização crítica, com textos de Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren e Roger Simon. Dizem eles:

As teorias do currículo estão empenhadas em responder perguntas concernentes ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade. (...). É a temática do poder que separa as teorias tradicionais das críticas e das pós-críticas. As teorias tradicionais preocupam-se, predominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-as como neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas, desenvolvidas a partir da década de 1970, constituem uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 7).

Os autores pontuam que as teorizações críticas buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas. As relações entre currículo, conhecimento e poder passam, então, a ocupar as atenções dos estudiosos do campo. Da segunda metade da década de 1990 em diante, as teorias pós-críticas começam a trazer novas questões

para os debates sobre o currículo e a ênfase no conhecimento escolar passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder.

Moreira e Silva (2011) destacam que, para Pinar *et al.* (199?), os textos de currículo na década de 1990 afastam-se da perspectiva do desenvolvimento curricular e dirigem-se para o propósito da compreensão do processo curricular, incluindo textos históricos, políticos, raciais, de gênero, fenomenológicos, pós-estruturalistas e pós-modernos, autobiográficos e biográficos, estéticos, teológicos, centrados nas instituições e internacionais. Tudo isso evidencia a complexidade e a multiplicidade que passam a marcar os discursos sobre currículo.

Lembro aqui que Pinar, em entrevista a Sússekind (2013), respondeu que considera o currículo uma *conversa complicada* porque as pessoas estão em contato. Para ele, é complicada “[...] por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora da sala de aula, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade” (SÜSSEKIND, 2013, p. 207-208).

Goodson (2018) assume currículo como uma “palavra-chave” no sentido pleno de como conceituou e usou Raymond Williams<sup>11</sup>: como algo a ser amplamente examinado, uma vez que está envolvido com estratégias, interesses e relações de dominação. No conflito curricular, o autor dá destaque ao importante alerta de “(...) ficarmos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 2018, p. 36) e aos lugares dos significados simbólicos e práticos do *currículo escrito*, na dicotomia entre ele e o *currículo ativo*. Para o autor:

Em certo sentido, a promoção do conceito de “currículo como fato” responde pela priorização do “estabelecimento” intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito. Já o “currículo como prática” dá precedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa. (GOODSON, 2018, p. 36-37).

Para Goodson (2018), o currículo escrito é exemplo de invenção de tradição, mas ele chama a atenção para o fato de que:

---

<sup>11</sup> Lançado no Brasil em 1976, *Palavras-chave: um vocábulo de cultura e sociedade*, é um livro de Raymond Williams, com 133 termos que evidencia como as palavras são construídas historicamente, quebrando com a visão dominante de que o significado dos termos é imutável e a-histórico, como pontua Maria Elisa Cevalco, que prefacia a edição da Editora Boitempo de 2007.

Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser definido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociológicos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo. (GOODSON, 2018, p. 45).

Em *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*, Tomaz Tadeu (SILVA, 1999) comenta que já não nos sentimos mais deslocados nas discussões da crítica cultural inspirada pelo pós-estruturalismo, pelo pós-modernismo e pelos estudos culturais e que navegamos com alguma facilidade pelos conceitos da Psicanálise, da Filosofia, da Linguística e da Crítica Literária, sem ficarmos mais restritos às importações tradicionais da Psicologia e da Sociologia.

“*Complexus* é o que está junto”. As diversas complexidades em fios transformam e formam o tecido da complexidade, nos encorajando a – renunciando ao mito da elucidação total – prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com a racionalidade, com o universo (MORIN, 2005, p. 188).

Há complexidade envolvida nos estudos com os currículos quando decidimos compreendê-los para além das prescrições, dos *a priori*, das grades de todos os tipos. São muitos *os sentidos do currículo*, e como aponta a saudosa professora Sandra Corazza<sup>12</sup>, quando propôs um *geocurrículo*:

Porque a Educação aprende que as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação das suas formas de conteúdo e de expressão; da invenção de problemas e suas condições; da suscitação de originais modos de ver, sentir, pensar. Intui que os saberes, poderes e subjetividades, produzidos por um currículo, são sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir. (CORAZZA, 2010, p. 152).

Em *O Sentido da escola*, Alves e Garcia (1999) anunciaram princípios fundamentais para o campo curricular à época. Citaram autores que nos ajudam a compreender o processo de criação de conhecimento humano:

Assim, Deleuze e Guattari trabalham com o conceito de transversalidade e a ideia de rizoma; Foucault caracterizou a capilaridade do poder; Lefebvre,

---

<sup>12</sup> Sandra Corazza faleceu aos 22 de janeiro de 2021 e “deixa uma obra de muitas afecções e diante da qual dificilmente se fica indiferente. Amada e contestada, andarilha da diferença, afirmou a vida em seu mais alto grau de potência” (GT 12 – Currículo ANPEd). Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-pesar-do-gt-12-curriculo-pelo-falecimento-da-professora-sandra-corazza>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Certeau e Latour introduzem a noção de conhecimento em rede; Boaventura de Sousa Santos vem desenvolvendo a ideia de rede de subjetividades a partir do entendimento das **redes** de contextos cotidianos. (ALVES; GARCIA, 2002, p. 12, grifo meu).

Alves e Garcia (1999) mencionam que esses autores vêm indicando que a criação do conhecimento segue caminhos diferentes, não lineares. Ressaltam que Morin (2005, 2006) acrescenta que os conhecimentos são gerados pela complexidade.

Faço parte dessa complexa rede, que passo a conhecer ao final de 2017 e, da minha interação com ela, emergem questões específicas de conhecimento. Compreendo melhor a noção de rede, considerando nossa interação nela, com Denise Najmanovich, quando ela escreve que:

A rede, devido à sua arquitetura variável e à sua capacidade de extensão, deformação, transfiguração, pode assumir muitas formas em sua evolução vital e, quando a exploramos, sempre precisamos levar em consideração o “zoom” ou o modo de grau e foco, a escala de relacionamento, a profundidade do campo que estamos considerando, o caminho da mobilidade do nosso ponto de vista: em resumo, devemos levar em consideração que fazemos parte da rede que pretendemos conhecer e que a forma de nossa interação nela / com ela é o que a torna emergir de uma maneira específica. É por isso que não é desejável - ou possível - apresentar uma teoria ou um modelo de rede, mas apenas apresentar uma cartografia ao vivo e implícita de nosso relacionamento, de nossas rotas, nas e com as redes. (NAJMANOVICH, 2005, p. 36).

Nas pesquisas com os cotidianos, assumimos posições a partir das nossas escolhas teóricas, epistemológicas e práticas – sempre políticas (e enredadas!). Uma delas é a de, justamente, enfrentar o desafio da complexidade – problemática marginal no pensamento científico, segundo Morin (2005). Consideramos “[...] o cotidiano como realização do *complexus*, onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem” (OLIVEIRA, 2012, p. 63). Também nos diz a autora em outro texto:

(...) é possível dizer que o objetivo dessas pesquisas é não só o pensar complexo – que permite pensar e praticar a ruptura com as fragmentações e hierarquizações entre os diferentes saberes, abrindo espaço para a compreensão de que conhecimentos/valores se tecem em redes nas quais não há hierarquia nem ordem obrigatória e, portanto, para mais diálogo, mais democracia e mais solidariedade entre os diferentes grupos e sujeitos em interação nos diferentes espaços/tempos. O objetivo é, sobretudo, pensar o complexo, que é a vida cotidiana, particularmente a das escolas. Daí a dificuldade de aceitarmos a linearidade do texto escrito e nos conformarmos com ela – sobretudo a dos acadêmicos, frequentemente desprovidos de sujeitos do conhecimento e de toda a vida envolvida na sua produção – ou com a efemeridade excessiva das vozes e das situações quando não

registradas. Escrevê-las, apenas, parece trair as intenções de compreendê-las mais e melhor, daí a necessidade de fotografá-las, gravá-las, filmá-las. (OLIVEIRA, 2007, p. 58).

Compreendo que esses pontos podem ser usados como possibilidades para pensarmos e nos colocarmos em exercício de nos conduzirmos processualmente ao modo de pensar complexo. Trata-se de uma questão que tem muitos prolongamentos, dentre os quais existenciais, políticos e éticos.

Por que a capacidade de dominar a complexidade não deveria ser dada ao saber da transformação – e de fazê-lo amando as singularidades que a compõe, e contra a necessidade que, em contrapartida, pertence ao poder inimigo e às forças da conservação, da destruição de cada razão singular de liberdade e de vida?. (NEGRI, 2017, p. 156).

### **1.1 A concepção de currículo como produção curricular**

O que me chama a atenção com relação a esse assunto é como o currículo poderia ser construído de maneira colaborativa. A gente fala dessa forma e isso fica com tom de utopia talvez, porque a gente está acostumado a ter algo fixado por alguém e aí a gente leva isso pra frente, mas quando a gente começa a pensar na educação como caminho de libertação, transformação, entende se faz sentido ter algo que abre portas, mas que ao mesmo tempo prende. E aí não estou dizendo que sou contra a sistematização. Eu estou dizendo que é tenso quando tem um currículo com tudo bem definido e não te dão margem pra flexibilizar. Acaba perdendo muito... Eu não estou dizendo que professor bom é o que pega o programa, coloca na gaveta e faz o que quer. Não. Eu me lembro muito bem das aulas na faculdade com professores que marcaram muito nossas vidas e que olhavam mesmo, se perguntavam “o que está acontecendo nessa sala de aula?” e sem fugir do assunto da disciplina. Faz sentido falar de colocação pronominal se alguém não sabe ler? (...) Cada escola é uma, mas eu fico triste porque eu sei de escola particular em que o professor se prende só ao programa; recebem tudo o que precisa ser aplicado, com resposta padrão e tudo mais. Isso aprisiona a pessoa e eu não gosto de olhar para a educação dessa forma.

Jeniffer Tavares

Nossas escolhas nos impõem desafios. Quando, nos estudos com os cotidianos, nos dispomos a investigar o que “passa quando nada se parece passar” (PAIS, 2003), é no intuito de estarmos atentas ao que pode passar a existir enquanto importante ao tirarmos o foco do que não existe, do que falta, do que se estabeleceu como ideal. O

modo como a narrativa de Jeniffer me afeta, a despeito da possível compreensão de currículo apenas como norma, provoca-me a pensar como diuturnamente produzimos exercícios que transformam ausências em presenças.

Num momento histórico quando estamos vivendo o “[...] equívoco epistemológico-conceitual de se impor um modelo curricular centralizador” (FERRAÇO, 2016), justificado pelos interesses econômicos e de controle avaliativo decorrente, cabe nos posicionarmos ainda de modo mais intransigente contra discursos e práticas universalizantes, homogeneizantes, que tentam apagar as diferenças.

Mas é diante da impossibilidade de totalização e de apagamento de diferenças que podemos compreender que o discurso apresentado no documento da BNCC (BRASIL, 2018) busca instituir permanências e fixações de sentidos – as quais assumimos como impossíveis. Em sua última versão, a Base é apresentada como “(...) um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Afirmarções como “caráter normativo”, “aprendizagens essenciais” e outras expressões de rigidez são utilizadas, desconsiderando que, enquanto escrita, são linguagem textual que só existe em relação, quando podem circular de diferentes maneiras nos cotidianos em questão.

No capítulo intitulado *Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas*, Garcia (2015) mostrava como os debates sobre currículo, formação de professores e cotidiano escolar vêm ganhando amplitude e adensamento. Garcia (2015, p. 294) salientou que:

Mesmo com os avanços e discursos críticos que denunciaram e denunciam esses arranjos e as contribuições dos debates e ações orientados pelo compromisso político, emergente com compreensões mais críticas de currículo, ainda enfrentamos questões recorrentes quanto aos currículos que temos dificuldade em responder. Boa parte dessa dificuldade pode ser pensada com relação ao ponto de partida de nossas reflexões ou ao modo como buscamos entender e formular respostas às nossas questões sobre currículo. Um dos aspectos relacionados com essa dificuldade diz respeito aos discursos totalizantes/universais que funcionam como planos de redenção para a educação e as identidades docentes, criando expectativas superdimensionadas (e frustrantes) que povoam o campo das idealizações e das representações de (Boa) escola e (Bom) professor.

Contrárias às idealizações e representações mencionadas, ações emancipatórias acontecem nos cotidianos das licenciaturas e importa que as reconheçamos como práticas curriculares transformadoras, potencializadoras de diferenças. Em 2018, no IFF, alunos da licenciatura em Teatro foram chamados a participar da reestruturação da

matriz curricular do curso e eu só atentei para isso enquanto ação emancipatória tempos depois – provavelmente porque estava preocupada com a questão estrita da escrita e suas representações, como se vida e escrita fossem estanques.

Diferentemente, celebrei o “Lockdown”, projeto coordenado pelo professor Adriano Moura, mais recentemente, no âmbito de uma disciplina do curso de Letras da instituição. Adriano assim visibiliza o modo como mobilizou escritas (artigos de opinião, contos, crônicas e poemas) em tempos pandêmicos junto às licenciandas:

“Lockdown” é um espaço de criação sobre o momento que estamos vivendo. A pandemia, que começou em 2020 e se estende até hoje, obrigou a humanidade a reconfigurar seu estilo e ritmo de vida sob diferentes aspectos, do afetivo ao econômico. Aqui<sup>13</sup>, serão publicados textos escritos por alunos para a disciplina Leitura e Produção Textual I do curso de Letras do IFF campus Campos Centro. Artigos, contos, crônicas e poesias são os gêneros textuais por meio dos quais tentaremos contribuir para a reflexão sobre os problemas decorrentes da pandemia de Covid-19, pois é também pela palavra que a humanidade busca se conhecer e se aprimorar.

A partir do convívio com as licenciandas, das experiências vividas no âmbito das oficinas de escrita, dos referenciais teórico-metodológicos trabalhados nas disciplinas do doutorado e no grupo *Diálogos Escolas-Universidade: processos formativos, currículos e cotidianos*, emergem narrativas e outras questões e desejos de investimento, os quais vão se conformando enquanto corpus desta pesquisa.

Com Garcia (2015), que entende, a partir de Larrosa (2004), a luta pelas palavras como um exercício necessário ao campo e expressa preocupação com os sentidos hegemonicamente atribuídos ao termo currículo, mas também aos termos cultura e cotidiano, os quais “(...) precisam ser por nós interrogados sempre que implicarem modos de ver e conceber as práticas que reduzam nossas percepções e compreensões aos ‘invólucros’ do que se apresenta” (GARCIA, 2015a, p. 291), penso os currículos como produções cotidianas. Questionando hegemonia e reducionismo no pensamento curricular, a autora destaca que as lógicas contemporâneas disseminam-se transportando discursos, sentidos e prioridades do âmbito econômico para outros setores e políticas na sociedade e que esse é um processo que pode ser mais bem compreendido com o auxílio da noção de “estrutura de sentimento”, de Raymond Williams, “(...) pois aponta para a associação entre a produção e a organização da economia e da sociedade e as práticas e

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://contatobloglockdow.wixsite.com/lockdown/post/brasil-sem-o-v%C3%ADrus>. Acesso em: 31 dez. 2021.

hábitos sociais interiorizados que se constituem nos e pelos sentidos atribuídos/percebidos às experiências vividas” (CEVASCO, 2001 apud GARCIA, 2015b, p. 295).

A respeito do entendimento de currículo como uma produção eminentemente cultural, Garcia (2015, p. 299) destaca que ela se faz com os sujeitos, tendo em vista que:

Suas práticas, saberes e valores nos ajuda não apenas a perceber esse espaço de produções não hegemônicas como também a vislumbrar possibilidades de deslocamentos e ressignificações das lógicas e representações hegemônicas a partir dos currículos vividos e da potência da ação coletiva (CARVALHO, 2009). Também por isso é que entendemos serem necessários estudos dos currículos e das culturas nos quais o sujeito não seja compreendido como mera subjetividade, personagem secundário ou objeto de análise.

O referido texto encontra-se em *Diferentes Perspectivas de Currículo na Atualidade*, que muito me auxilia a compreender diferentes abordagens de praticar e pensar os currículos hoje. O livro é lançado em 2015; organizado por pesquisadores ligados ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Cotidianos e Culturas do Centro de Educação (NUPEC) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). No prefácio, Inês Barbosa de Oliveira, inspirada no poeta Antonio Machado, exclama bem-humoradamente que “Curriculistas, não há currículo, os currículos se fazem ao *curricular!*”, destacando que curriculamos sempre que atuamos coletivamente e conclama: “Curriculemos, pois!”.

Diferentes compreensões de currículo abordadas por autores contemporâneos são aqui mencionadas articuladamente, fazendo uso da referida obra (FERRAÇO *et al.*, 2015) publicada, segundo os organizadores, como “caixa de ferramentas” em composição com o debate no campo curricular; ressaltando currículo “(...) como um campo político teórico-prático que é atravessado, entrelaçado por múltiplos outros contextos: do real social, do atual e do virtual” e práticas como “políticas negociadas nas complexas redes de saberes, fazeres e poderes das escolas e dos sistemas educacionais, constituindo-se como práticas discursivas” (FERRAÇO *et al.*, 2015, p. 11). Faço, a seguir, um “pinçamento” do que fui entendendo como importante para o aprofundamento da compreensão desejada, articulada com a pesquisa.

Pais (2015) escreve sobre conhecimentos cotidianos nos processos de aprender e ensinar, destacando o desafio de pensarmos as realidades escolares a partir do que nela se passa cotidianamente, uma vez que o cotidiano está presente em todo o tecido social

e que “(...) o que se passa na sala de aula, em termos de aproveitamento escolar, não pode se dissociar do que se passa fora dela” (PAIS, 2015, p. 35). O autor ressalta a importância da contextualização das aprendizagens e da abertura da educação às mudanças. Aponta ainda que nossa comunicação escrita seguia parâmetros lineares, sequenciais, mas que “(...) hoje, com as novas redes multimídia, assiste-se a uma convergência de múltiplas linguagens e semióticas” (PAIS, 2015, p. 42).

Corazza (2015) nos questiona e nos mobiliza a questionar o que a Pedagogia, o Currículo e a Didática criam, apostando em currículos e didáticas da tradução enquanto transcrições da diferença. Para tanto, a autora trabalha com noções de “didaticArtista”, com processos de tradução e dobras transcriadoras para pensar procedimentos didáticos, trabalhos técnicos e estratégias de renovação dos sistemas educacionais e culturais contemporâneos, afirmando a autonomia da tradução trabalhada “(...) como uma obra de Arte, de Filosofia ou de Ciência” (CORAZZA, 2015, p. 59). As artistagens, as escrituras, os biografemas, as transcrições do currículo dessa autora inspiraram a *oficinagem* ressaltada na proposta das Oficinas de Escrita *Docendo*.

Também Amorim e Romaguera (2015) se propõem a conectar discussões sobre currículo e diferença. Afirmam o sujeito sempre em devir e apontam que a experimentação de escrita e de afecção com imagens enseja a apresentar duas pistas para o campo dos estudos de currículo: a ideia da suspensão do sujeito e de sua imaterialidade e a ideia do sujeito como aquele que abandona a vida privada/pública em direção a viver/partir para o deserto de caminhar na direção do agente, daquele que age. A partir do encontro entre sujeito e diferença, os autores afirmam a relevância das imagens do cinema e o desenho como caminhos ao longo dos quais os sujeitos mudam ou se tornam modificados em outra coisa distinta, privilegiando “(...) processos de transformação criativa e metamorfose por meio dos quais os agenciamentos curriculares podem diferir” (AMORIM; ROMAGUERA, 2015, p. 114).

A relação entre currículo e devir a partir do movimento, liame de conexão entre os dois conceitos, é problematizada por Simonini (2015, p. 69) ao propor que “(...) construir um território é igualmente definir um limite, uma demarcação, um caminho, um curso... Um currículo”. Simonini (2015, p. 76-77) aponta “(...) como a polifonia em devir da vida ultrapassa a rigidez classificatória na qual se tenta totalizar a realidade”. Para o autor, há potencialidades curriculares em cada escola, “(...) que podem tanto dar passagem ao inusitado dos encontros, quanto também cristalizar propostas”.

Carvalho (2015) debate como os processos de agenciamento coletivo do desejo interferem na constituição do comum no currículo experienciado no cotidiano escolar, problematizando a política dos afetos-afecções no plano de composição e imanência do currículo escolar nos entrecruzamentos entre biopolítica e biopotência e analisando possibilidades para o estabelecimento de um comum enquanto comunidade exercitada como singularidade e como multiplicidade. A autora aposta em uma concepção de currículo que, “(...) para além de uma política de identidade e de representação, busque na potência ampliada de composições entre conhecimentos, linguagens e afetos-afecções a constituição de uma comunidade escolar” (CARVALHO, 2015, p. 79). Para os interessados no coletivo e na defesa de espaços públicos singulares como nós, significa o envolvimento/enlaçamento pelo “comunismo de um desejo comum”.

Ferraço (2015) destaca importantes ideias sobre narrativas e o “outro”, presentes nas obras de Michel de Certeau. O autor, apoiado em Alves e Garcia (2002), aponta a necessidade de assunção da nossa condição de pesquisadores enquanto narradores praticantes com o cotidiano e, nessa condição, o reconhecimento do valor da ficção – o qual vimos buscando visibilizar:

Então, na condição de narradores praticantes que recontam histórias que vão se tornando ficções, é preciso, como já dito por Alves (2005), assumir a dimensão de *complexidade* e de *potencialidade* que cada um dos acontecimentos vividos nos cotidianos pesquisados enreda em si. Esse fato nos obriga, no lugar de pesquisadores com o cotidiano, a abandonar toda e qualquer pretensão de busca por marcos teórico-metodológico-epistemológicos que, a priori, pudessem assegurar condições e/ou pressupostos de *funcionalidade*, *estabilidade*, *coerência* ou *determinação* para a pesquisa. (FERRAÇO, 2015, p. 142, grifos do autor).

Ferraço (2015, p. 147) argumenta em favor da politização do cotidiano e dele como sendo o próprio movimento de tessitura e partilha das redes. Afirma que “(...) as redes não estão pairando sobre o cotidiano; elas são o cotidiano!”.

Victorio Filho (2015) apresenta contribuições das obras de Michel Maffesoli às contribuições sobre o currículo, colocando em relevo posições do filósofo sociólogo a respeito de configurações sociais que permitem leituras produtivas da complexidade pós-moderna. O autor destaca como “Maffesoli problematiza os limites do pensamento cartesiano, moderno e excessivamente racional, observando que a conjunção da razão abstrata com a razão sensível caracteriza o pensamento pós-moderno” (VICTORIO FILHO, 2015, p. 154). Também aborda a complexidade, buscando sintonizá-la com a plasticidade e decorrente flexibilização e mobilidade das coisas do mundo. Com relação

ao currículo contemporâneo, o autor cita as categorias maffesolinas de cotidiano, transfiguração do político e corpo e porosidade identitária enquanto contribuições importantes e observa que:

Aproximar as demandas curriculares como forças de ação atualizadora que se dão nas escolas de uma concepção filosófica pós-moderna, a despeito das imposições regulatórias e oficialidades diversas, exige a capacidade de constatar aquilo que é, o que aí está, que muitas vezes desestabiliza conceitos que confortam e, de certa forma, protegem o lugar do sabido (VICTORIO FILHO, 2015, p. 159).

Pérez (2015) apresenta composições, construções e tessituras, fazendo (a)notações sobre injustiças cognitivas e currículo como experiência. Para tanto, a autora destaca o caráter fragmentário da escrita benjaminiana em mosaico, desafiando-se, pelas próprias palavras, a tecer uma narrativa organizada em sequência não linear, refletindo um exercício rizomático de movimento do pensamento, afirmando (com)posição de *contrapalavras* enquanto “(...) posição *ético-política* que se assenta no pressuposto de que todas as práticas sociais (incluindo as práticas educativas) se engendram nos, e são engendradas por diferentes processos e estilos cognitivos” (PÉREZ, 2015, p. 236). A autora assim organiza (com)posições, construções e tessituras: um primeiro degrau de ações rebeldes, esperas e esperanças e dobras do fazer; um segundo degrau de incontados, procura de arco-íris, achadouros e palavras sujas e um terceiro degrau de cadeados fechados, aula e caixa de letras, narrando experiências inspiradas e parceiras. Bastante afinada com a temática-fim desse texto, a autora cita *palavras mosaicos* como “(...) a escrita como algo que não existe e que torna tudo possível”, acrescentando que:

Aprender a ler e a escrever sem regras preestabelecidas (em) apenas alguns preceitos: a) cada criança tem um (ou vários) método(s) próprio(s) de aprender; b) a aprendizagem da escrita é invenção, se engendra na experiência e na habilidade (não como reprodução, mas como construção), na inspiração e na imaginação, na intuição e na criação; c) escrever envolve a memória inventiva, a intuição atenta e a criação de um estilo. (PÉREZ, 2015, p. 267).

A partir desses entendimentos, percebo como possível compreender que pensar os processos de escrita com as oficinas implica pensar os currículos que estamos produzindo nos processos formativos e no papel das escritas nessa formação, para muito além das disciplinas que compõem matrizes curriculares em licenciaturas.

Aprendo e reforço entendimentos construídos coletivamente, mas é a partir da concepção de produção curricular que busco coerência para a realização desta pesquisa, reconhecendo a importância das práticas de linguagem, tanto orais quanto escritas, na vida cotidiana, para “(...) responder aos desafios que produzimos para as pesquisas quando nos propusemos a afirmar os sujeitos, o vivido e o ordinário como nossas interlocuções privilegiadas” (GARCIA, 2014, p. 89).

Cabe ressaltar que não nos interessamos nem por uma visão dicotômica entre oralidade e escrita nem pela noção predominante da supremacia cognitiva da escrita no cotidiano da nossa sociedade grafocêntrica. Em função disso, assumimos oralidade e escrita como atividades interativas, inter-relacionadas e complementares que mobilizam a mesma língua, realizando-se, porém, de formas diferentes e comportando variações próprias dos usos. No entanto, quando nos aprofundamos nos estudos do campo para compreendermos limites e possibilidades de ambas, nos deparamos com questões que provocam deslocamentos, sobretudo no sentido de defender a fala enquanto manifestação oral viva da linguagem e como potência de produção de saberes coletivos.

Acreditamos na força da palavra falada nas narrativas orais e escritas; na potência do encontro; na força da presença e, por isso, investimos nas pesquisas narrativas, frequentemente (auto)biográficas como modo de aprofundamento metodológico necessário aos caminhos propostos.

Quando Garcia (2015, p. 4) amplia a noção de encontro, ressaltando, no âmbito dos processos formativos docentes, que “(...) os encontros pesquisados e desenvolvidos na pesquisa como ações formativas viabilizam ouvir e discutir diferentes perspectivas quanto às práticas docentes e à produção dos currículos”, auxilia que eu não só nomeie o “estar junto” nas oficinas de encontros, mas que busque fazer jus ao fato de que esses encontros pudessem se mostrar “(...) como meio favorável para desestabilizar representações de docência e escola hegemônicas e possibilitar a produção de novas compreensões” (GARCIA, 2015b, p. 4).

Acho que quando a gente fala em “aula” a gente está considerando uma ideia antiga de uma relação hierárquica de alguém que aprende e alguém que ensina. Quando é encontro, parece que isso não acontece e quebra essa hierarquia e aí eu não falo de falta de respeito, mas de uma consideração de que todos, mesmo partindo de pontos diferentes, estão com algo a acrescentar, que o conhecimento, de fato, é construído colaborativamente (Jeniffer Tavares).

Coerente tanto com a concepção curricular em questão, quanto com o reconhecimento da força da palavra falada mencionada, consta a escolha pelas conversas como metodologia de pesquisa e temática catalisadora de um dos encontros nas oficinas:

A gente sente uma relevância, sabe? Eu achei muito lindo pensar nessa ideia de não ver uma conversa como um dado informal porque antes eu pensava assim: chamei uns amigos da licenciatura para a gente debater um assunto, mas não via isso como pesquisa, como algo para fazer um trabalho acadêmico. Hoje eu vejo e isso eu achei bem legal porque eu acho que, na academia, a gente aprende que a nossa fala, a nossa forma de ver as coisas não tem relevância e aí a gente teria que procurar alguém que tem mais nome que a gente pra poder dar validade ao que a gente está pensando e isso inclusive faz muitas pessoas desistirem, desestimularem das coisas que envolve o meio acadêmico, sabe? (Jeniffer Tavares).

Quando, em 2018, Ribeiro, Souza e Sampaio organizam a obra *Conversa como Metodologia de Pesquisa* para a coleção *Ciência e Pesquisa em Ação*, destacam que: “(...) interessa-nos, portanto, pensar modos outros de produzir conhecimento, maneiras outras de se colocar na pesquisa e no científico”, apontando o: “o desafio ético, estético e político que tem a ver com a experiência da alteridade do outro, de sua existência como sujeito e não objeto”. Formas de viver a pesquisa, as relações educativas e formativas desde a atenção, de estar presente, da escuta, do olhar não indiferente à singularidade, ao pequeno, ao irrepetível. “É possível um conhecimento não indiferente, implicado, tecido junto?”. Cremos que sim.

Gonçalves, Rodrigues e Garcia (2018) destacam aí as *conversas* como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente, relacionada com o campo do currículo e o cotidiano, apostando na interligação desses campos como força mobilizadora:

Nossas pesquisas investem política e epistemologicamente nos diálogos entre as escolas públicas e a universidade como instrumento de ampliação e consolidação das redes de saberes docentes e de produção de práticas mais coletivas e solidárias de conhecimentos, tanto para as pesquisas quanto para os processos formativos. (GONÇALVES; RODRIGUES; GARCIA, 2018, p. 119).

Em outro trecho, os autores mencionam o Café com Currículo<sup>14</sup> e explicitam que perceber a produção das *conversas* em rede permite interrogar e interagir com os processos de criação de *fazeressaberes* dos professores, e ressaltam:

Esse é o ponto de partida de nossa busca por trazer à tona as variadas formas de produção de saberes que emergem com as conversas, expondo crenças, valores, conhecimentos e desejos de cada praticante (desses cotidianos tão especiais para nós que são as escolas) durante o percurso da pesquisa (GONÇALVES; RODRIGUES; GARCIA, 2018, p. 122).

O investimento na ampliação de espaços de partilha sobre essa problemática mobiliza que questionemos lógicas de escrita que nos afastam de nós mesmos e dos outros, possibilitando compreender o que acontece nos jogos de poder onde, para Certeau (1994), a palavra se produz.

Em espaços de partilha, há múltiplas possibilidades de “dar a escrever”. Oliveira (2014) me ajuda a dizer quando fala sobre o desafio de refletirmos a respeito:

O desafio de refletir sobre o “dar a escrever” e seus possíveis significados nas pesquisas em currículo nos dá com os cotidianos das escolas remete a reflexão a respeito do papel social da escrita no mundo moderno e contemporâneo e do quanto ela, mais do que um direito ou uma forma de expressão de si, foi sendo percebida e considerada como privilégio de alguns, supostamente mais capazes, cuja palavra escrita passou a valer por si só, independente da propriedade e validade do que expressava, dos objetivos que possuía ou da justeza dos processos que geraram o referido privilégio. Na sociedade da economia escriturística, como ensinou-nos Certeau (1994), as narrativas orais perderam valor e legitimidade. Como no “jogo do bicho”, o que passou a valer foi o escrito. Tradições foram negadas, histórias ancestrais ignoradas, culturas ignoradas. Imensas populações tiveram sua palavra silenciada, por não poder escrevê-la ou por pretender fazê-lo de modo incompatível com os modelos escriturísticos de uma sociedade que, ao mesmo tempo em que valorizava a escrita, cerceava-a por meio da criação de modelos e modos “corretos” de escrever, anulando, também, a validade de inúmeros outros. (OLIVEIRA, 2014, p. 52).

Muitas lutas se articulam nos tensionamentos aos quais estamos (in)submetidas nos enfrentamentos pela emancipação social. Nesta tese, há o desejo de busca pelo borramento da fronteira que divide o território de uma escrita hegemônica e de outras escritas e a afirmação da necessidade da ampliação de espaços para escritas, no plural, no fortalecimento de nossa luta em processo emancipatório social, coletivo.

---

<sup>14</sup> Nome dado aos encontros do Projeto de Extensão coordenadora pela Prof.<sup>a</sup> Alexandra Garcia, que envolve professores da Educação Básica de redes públicas municipais e estadual e licenciandos em atividades de formação compartilhada em torno de Rodas de Conversas sobre currículos, saberes e práticas docentes.

## 1.2 Um vírus no meio do caminho<sup>15</sup>...

Aos 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a existência de uma pandemia de coronavírus - uma família de vírus que podem causar graves infecções respiratórias. Até o momento do envio desse texto, o Covid-19 já tinha vitimado mais de 600 mil pessoas no Brasil.

“A pandemia da Covid-19 marca o final do século XX”, diz a antropóloga e historiadora Lilia Moritz (SCHWARCZ, 2020, p. 6), mas “uma doença só existe quando se concorda que ela existe” (p. 11), apontando uma crítica importante a todo negacionismo que vimos enfrentando durante o atual (des)governo. “O novo coronavírus está gerando muita dor, muita solidão, muita insegurança, muito luto. (...) Quem sabe construiremos um cotidiano com mais tempo e qualidade? Quem sabe não aprenderemos a dar tempo ao tempo?”, pergunta a autora (p. 13).

Nos cotidianos de nossas pesquisas, muitas questões se impuseram com os tempos pandêmicos, mas, como Schwarcz (2020), seguimos esperando (FREIRE, 2003) por meio de perguntas mobilizadoras. Para além dos projetos impedidos e dos escritos não entregues, está a urgência da vida e a resistência aos discursos dominantes. Nesse movimento de escrever no meio da incerteza e produzir a partir das singularidades, a decisão de tentar “adiar o fim do mundo” fazendo coro junto a Ailton Krenak, líder dos povos originários, cuja “(...) provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história” (KRENAK, 2019, p. 27).

Na história desta pesquisa, as escolhas metodológicas apontaram na direção do desenvolvimento de uma proposta de Oficinas de Escritas, a ser compartilhada com licenciandas de um dos *campi* do Instituto Federal Fluminense, em contexto de um curso de extensão, presencial, com início previsto para maio ou junho de 2020, não fosse a pandemia. Nesse cenário, a possibilidade de proceder com as Oficinas via mediação tecnológica se apresentou como alternativa e seguimos...

Boaventura de Sousa Santos, em sua coluna de julho (17/07/2020) na TV Boitempo, fala de três cenários possíveis para o pós-pandemia. Num primeiro, “tudo volta ao normal”, sendo que o “normal”, não havendo qualquer alteração no sistema financeiro global, acontece com mais austeridade ainda, mais ajustes fiscais, mais cortes

---

<sup>15</sup> Ver mais em: FERREIRA, Sabrina; GARCIA, Alexandra. Oficinas de escritas com licenciandas: possibilidades de produção curricular em cotidianos pandêmicos. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 161-180, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12639>. Acesso em: 10 jan. 2022.

em políticas sociais. Num segundo cenário, mudanças são realizadas para que nada mude: planos de “renovação” são feitos para a economia, mas sem mudanças de atitude com a natureza. O último cenário é o de aproveitamento da janela de oportunidade que a pandemia poderia nos deixar conceber, com revisão do modelo civilizatório anterior, mudanças na matriz energética, estilos de consumo. Qual cenário estamos construindo?

Fala frequente nos cotidianos das nossas salas de aula, virtuais, nesse momento, da noite para o dia, nos deparamos com uma nova realidade. Para não perder a vida, tivemos que nos distanciar fisicamente de todos e o contato físico, tão caro à docência, foi limitado ao ciberespaço a partir da casa de cada um. Durante a pandemia, vivemos experiências singulares, mediadas pelo uso de tecnologias no confinamento que retirou os corpos do espaço físico das escolas, sem ter retirado o significado de escola dos corpos daqueles que (re)inventamos a educação a cada dia.

Estamos vivendo sobreposições de vulnerabilidades. Atualmente temos 19 milhões de brasileiros acordando sem saber se vão conseguir alguma refeição para o dia<sup>16</sup>. O Brasil com fome novamente, a inflação absurda, a taxa de desemprego nas alturas, mas, em meio à maior crise sanitária da nossa época, a lista de bilionários brasileiros da Forbes ganha 42 nomes em 2021<sup>17</sup>. A desigualdade social aumenta, mostrando tamanha incapacidade de o governo articular políticas públicas de amparo à população mais vulnerável diante das crises.

Adalberto Prado cursou comigo a disciplina de Currículo enquanto licenciando do curso de Educação Física no IFF. Participou do segundo ciclo das nossas Oficinas de Escrita. Adalberto trabalha em companhia aérea e está cursando sua segunda graduação. Desafios singulares, apontados por ele, nesse período, incluíram:

(...) conciliar atenção aos filhos que passaram a estudar remotamente, família, meu trabalho que diminuiu, mas não parou por ser considerado essencial, o medo de contribuir com a disseminação da doença por trabalhar com pessoas de outros países, o sentimento de solidão no ensino remoto, a utilização de plataformas, metodologias e datas muito diferentes em diferentes disciplinas, sendo difícil o controle de prazos e evitar o acúmulo de atividades. Isso tudo somado a demissões coletivas no trabalho e incertezas diversas.

Na realidade em questão, dentre os principais desafios apontados pelas licenciandas estão os enfrentamentos com o clima/o cenário de morte instaurado e com

---

<sup>16</sup>Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/07/25/fila-para-conseguir-doacao-de-ossos-e-flagrante-da-luta-de-familias-brasileiras-contr-a-fome.ghtml>. Acesso em: 27 nov. 2021.

<sup>17</sup>Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/lista-de-bilionarios-brasileiros-da-forbes-ganha-42-nomes-em-2021-conheca-os-novos-ricos/>. Acesso em: 27 nov. 2021.

as perdas em si de familiares e pessoas próximas; mudanças nas rotinas de sono e alimentação; incertezas quanto aos efeitos do vírus em cada organismo; aumento da ansiedade; falta de divisão entre casa, trabalho e estudo; sensação de sobrecarga teórica em determinados componentes curriculares. Diante desse cenário, no campo da educação, é importante o destaque à impropriedade de aprovações e homologações de documentos que vão na direção da intensificação e da precarização do trabalho docente, tais como a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), instituída pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2019b), a despeito do posicionamento contrário das entidades educacionais<sup>18</sup>.

Quando determinada conversa tematizou possíveis vantagens em termos de aprendizagens nesse cenário, em um dos encontros das Oficinas, Larissa Ramos disse que: “Sendo sincera, não tem nada vantajoso. Claro que tiveram matérias excelentes mesmo com esse período, mas a maior parte foi maçante, quase insustentável”. Marlon Reis, também cursista do segundo ciclo das Oficinas de Escritas, revelou uma narrativa comum de nossos cotidianos:

Em relação à pandemia, as coisas ficaram difíceis... Meus pais tiveram Covid... Começar a ajudar em casa e conciliar os estudos foi bem tenso. Um grande desafio ainda é ter foco e disciplina pra chegar em casa e, mesmo cansado, realizar as atividades e as leituras... mas eu sei que EaD é vantajosa pra estudantes com outras rotinas porque os materiais ficam disponíveis, as aulas gravadas...

Para além de tantos e outros desafios, nossa vontade de “(...) escrever para liberar a vida” (COIMBRA, 2021), que pulsa e insiste via criação coletiva, via invenção, indissociando nossas práticas da política. Apesar de um mundo que nos exige certezas, o investimento em “escrever por não saber”, como aprendo com Mía Couto (2013)<sup>19</sup>:

(...) Eu escrevo porque não sei. A preparação para a viagem da escrita implica, no meu caso, o despojar de toda a bagagem. A construção de uma narrativa implica estar disponível. E para se estar completamente disponível há que deixar de saber, há que deixar de estar ocupado por certezas. (...) O que eu gostaria de responder aos que me perguntam sobre a escrita era o seguinte: escrever não é uma atividade. É um não fazer. A escrita não começa com uma palavra, com uma ideia. Ela não começa. Ela já estava lá,

<sup>18</sup> Disponível em: <https://formacao-professor-dot-com.files.wordpress.com/2020/06/posicionamento-das-entidades-sobre-o-parecer-e-minuta-res-formacao-continuada-do-cne-28-maio-2020.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

<sup>19</sup> Entrevista aos participantes do workshop do material educativo da 32ª Bienal, realizado em 2015.

esperando apenas ter ocasião. Talvez o escritor use a escrita para saber o que quer dizer. Talvez ele escreva para inventar um outro que o escute. Era isto o que queria responder aos que me perguntam sobre as atribuições da escrita. Na verdade, estas questões não se colocam apenas para os escritores. Todos nós inventamos histórias, todos partilhamos um universo de fantasias que escapa ao que é certo e explicável. Todos dialogamos com vozes que não sabíamos que existiam dentro de nós. A abertura para lógicas que não dominamos seria um modo de sermos mais felizes num mundo que é diverso, complexo e plural.

Os encontros das Oficinas vêm oportunizando – para além da aproximação e da reflexão conjunta sobre conceitos teórico-práticos considerados importantes para a docência, tais como experiência (LARROSA, 2002) e emancipação (SANTOS, 2019) – a criação de espaçotempo propício à escuta enquanto “(...) ponto de passagem e de articulação entre duas superfícies: educação formal e educação informal; educar e cuidar, aprender e ensinar” (DUNKER, 2020, p. 15). Vimos experienciando coletivamente a importância do som na docência; a escuta enquanto ética e não como técnica ou ferramenta; nos termos do educador psicanalista, “(...) escuta lúdica ou escuta empática, escuta ativa ou não violenta” (DUNKER, 2020, p. 15).

(...) Com a pandemia observei que provavelmente iremos mergulhar no consumo e no conforto de novo, negando os riscos, até que seja tarde demais... Por outro lado temos pessoas maravilhosas que nos ouvem, nos confortam, dividem nossas angústias, e nos ensinam a pensar saídas... tenho aprendido muito, mas graças às pessoas, não à pandemia. Penso que nosso modo de vida atual é capaz de criar pandemias, desequilíbrios ambientais catastróficos, guerras... nunca o risco a nível global foi tão alto... que tenhamos a capacidade de desacelerar, simplificar, reduzir, amar e respeitar a natureza e a nós mesmos, já que somos parte dela (Adalberto Prado).

(...) E olha que estou só com o TCC agora. Não tive aula online e se, durante a pandemia eu estivesse fazendo alguma aula eu ia ter que trancar a faculdade

(...) O que me agregou muito foi essa Oficina. Por essa ser online, sábado, eu consegui acompanhar do trabalho mesmo. Presencial eu não teria essa chance (Matheus Monteiro).

A partir de reflexões tematizadas sobre a força da não violência (BUTLER, 2021), a qual reforça que “(...) nenhum corpo pode sustentar-se por si mesmo”, pensamos que a pandemia da Covid-19 nos impeliu a buscar ações “(...) indispensáveis em um mundo em que a necessidade de praticar a solidariedade global teorizada por Butler tornou-se concreta, cotidiana e traço distintivo entre vida e morte” (RODRIGUES, 2021, p. 18).

## INTERLÚDIO II

No movimento de narrar para mim mesma deslocamentos mobilizados por conta do contato com o campo de estudos e pesquisas com os cotidianos, percebi-me “arrumando” (para não variar!), parte de como costumamos caminhar. Trata-se de um texto móvel, deslocado simbólica e materialmente para acompanhar outros deslocamentos em imanência, em devir coletivo.

Cotidianistas não teriam uma história única... mas eu tenho uma história singular com elas. No coração desse campo que não separa teoria e prática estão as pessoas comuns, o respeito às suas histórias e a noção pujante de que são elas as inventoras dos cotidianos - praticantespensantes da vida social, criadoras de conhecimento, artistas de fazeres, escritoras de suas próprias histórias tanto quanto permitem as condições materiais.

Insubmissas aos modelos ideológicos dominantes, buscamos desinvisibilizar sem “lançar luz” porque essa é uma pretensão que a modernidade arrogante já teve e “não rolou”. Procuramos dessilenciar sem “dar voz” porque a voz já é da pessoa ordinária por direito, mesmo que ainda aprendente disso no presente que se expande. Dispomo-nos a mergulhar nas experiências dos cotidianos porque isso exige mobilizar todos os sentidos e não somente a visão – privilegiada pela mesma modernidade que olhou tanto que deixou de ver um monte de coisas...

Intransigentes com as palavras porque as vivemos, ponderamos e as negociamos em seus campos lexical e semântico, sabendo que a língua é viva e abriga lutas eternas por legitimação e autorização. As palavras são movidas e nos movemos com elas em espaço disputado, território contestado. Elas carregam pesos demarcados politicamente na história e isso não é pouca coisa. Portanto, não “contamos historinhas”; não “juntamos palavrinhas”. Unimos termos que articulados, significam mais do que a soma de um com o outro e isso nos ajuda a atravessar para além dos atritos dicotômicos, com exercícios de ampliação de noções que nos são caras. Sentidos que os enunciados carregam; discursos que contribuem ou despotencializam; representações que criticamos – decisões de linguagem que tomamos para dialogar interna e externamente a partir dos cotidianos.

Não ignoramos ou repelimos desvios. Dispomo-nos a lidar com eles de forma similar a como encaramos os “erros” nas escrevivências: não como produto fechado de falta e desajuste, mas como ponto do processo indiciário em que mais importa o sentido do que está sendo dito do que o ajuste à norma.

Não descobrimos. Não revelamos. Não fazemos longas descrições... Mas nada é proibido desde que bem articulado. Preferimos mesmo as histórias, as narrativas, as conversas, a roda – nela nos olhamos todas de qualquer ângulo e juntas nos (re)lembramos dos motivos que nos levaram a estar ali. Só é possível “não soltar a mão de ninguém” porque elas já foram dadas por nós, caminhantes fazendo o caminho.

## 2 UMA PESQUISA COM OS COTIDIANOS E A OFICINAGEM

O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019).

Toda pesquisa produzida com os cotidianos conta uma história. Nesse campo, vamos compreendendo o quanto as histórias são importantes. Toda história faz contato com outras narrativas e sentidos mais amplos e mais profundos podem ser produzidos singular e coletivamente.

Ainda na licenciatura em Pedagogia, um professor nos apresentou, (re)assistindo conosco, um vídeo da Chimamanda<sup>20</sup>. Foi um importante deslocamento ali para mim: há estereótipos por toda a parte e eles fazem com que uma história se torne a “única” história; roubam a dignidade das pessoas e tornam difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum, nos falava a hoje (re)conhecida escritora nigeriana.

Para mim, filha de empregada doméstica, criada sem casa e sem pai, havia uma história “única” esperada, mas que vai sendo escrita de uma outra forma graças a uma convergência de fatores que inclui: o senso de que “uma outra vida é possível e é possível por meio da Educação”, da minha mãe; a classe trabalhadora deste país, que financiou os meus estudos e a resiliência de perseguir a realização de um possível inesperado.

O que o contato com os estudos e as pesquisas com os cotidianos fez por mim foi também isto: impediu-me de ter uma história “única” sobre o que é pesquisar, produzir conhecimento, produzir currículo. Importante ressaltar que, enquanto cotidianista em formação, diante da impossibilidade de concebermos histórias realmente únicas, uso a expressão “história única”, inspirada em Chimamanda, significando história predominante; hegemônica – sem aspas a partir de então.

Há uma história única sobre a educação brasileira, contada ressaltando frequentemente uma dualidade estrutural e uma desigualdade nunca resolvidas. Sobre a escola, destacam na história única os aspectos de descaso, as mazelas, os recuos, os fracassos, as contradições. Da docência, histórias únicas são contadas pautadas em salários baixos, despreparo, fragmentação, precarização, desvalorização, em uma

---

<sup>20</sup> O vídeo registra a palestra da escritora no evento *Technology, Entertainment and Design* (TED Global 2009). Disponível em: [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt). Acesso em: 20 set. 2019.

condição geral ruim de trabalho, de carreira e de remuneração. A história única sobre currículo está cheia de conceitos de reprodução, repetição, “grade de conteúdos”, classificação, neutralidade, homogeneidade.

As histórias únicas não são mentirosas, mas são incompletas, insuficientes. O campo de pesquisas e estudos com os cotidianos nos convoca a pensar outras lógicas possíveis para percebermos não a escola, o professor, o currículo, mas as escolas, os professores, os currículos em suas singularidades e pluralidades de relações, tendo como centralidade as práticas e os modos como nós, *praticantes* (CERTEAU, 1994), *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) criamos, inventamos os cotidianos e produzimos currículos nas escolas.

Nesta pesquisa, uso escritas e não escrita, tendo em vista que pluralizar os termos é um marcador importante para o campo, como aprendo com Alves (2014, p. 161): “(...) uma das ideia-força com que temos trabalhado é exatamente a necessidade de, ao escrevermos, pluralizar os termos, na compreensão da multiplicidade de soluções que aparecem nos cotidianos das redes educativas que formamos e que nos formam”.

No campo das pesquisas com os cotidianos das escolas, diferenciamos-nos de outros estudos curriculares preocupados com as políticas oficiais de currículos, porque, como escreveram Alves e Oliveira (2008, p. 11), “(...) nossa preocupação está na necessidade que percebemos de que os estudos de currículo, para além da análise das políticas oficiais, se dediquem a compreender como cotidianamente são enredados os conhecimentos e realizados os currículos” nas escolas.

Buscamos nesses cotidianos, “(...) para além de entendê-los como lugar de reprodução e de consumo, o que nele se cria no *uso* de produtos e regras que neles são postos pelo poder proprietário (CERTEAU, 1994)” (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p. 13). Dada a complexidade inerente às ações cotidianas, procuramos tanto desaprender os saberes aprendidos na lógica moderna de fazer ciência no ocidente, quanto recriar permanentemente os *saberesfazeres* que nos constituem. As pesquisas com os cotidianos, nas palavras de Garcia (2014, p. 82):

(...) configuram-se como vertente em desenvolvimento no campo das pesquisas em educação que vem crescentemente sendo adotada como opção metodológica e posição político-epistemológica nos últimos anos, trazendo contribuições para pensar os currículos, as escolas, as práticas e a formação docente, entre outras temáticas relevantes.

Alves e Oliveira (2008) contaram, em 2002, *Uma história da contribuição dos*

*estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo*, no livro *Currículo: debates contemporâneos*. Pontuaram que o cotidiano como “caixa preta”, além de ter sido considerado negligenciável, estabelecia um ideal de escola planejada do alto e de fora que responsabilizava professores e alunos por suas falhas, desconsiderando as múltiplas relações envolvidas.

No contexto de generalizações e de ruptura com idealizações, passa-se a olhar para as escolas (e para as universidades, por extensão) a partir mais para o que nela há, do que para no que nela falta – algo que formularam, também, Rockwell e Ezpeleta (1989) quando, na busca teórica de textos que tratavam da escola, perceberam que “(...) o intrincado conceitual existente para observar a escola, para abordá-la como unidade do sistema escolar, servia normalmente para comunicar o que nela não existia, para elencar suas deficiências e carências” (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 10).

A partir desse entendimento, escolhemos pesquisar as produções e as criações curriculares que existem nos cotidianos e não as que, ideal e prescritivamente, deveriam existir. Isso não significa que, de forma ingênua, que ignoramos os problemas e as dificuldades do campo, mas que escolhemos, como compromisso ético, estético e político nas pesquisas, desinvisibilizar as *astúcias cotidianas* e as *práticas microbianas* (CERTEAU, 1994), buscando meios de percebê-las e abrir, no campo do possível, espaço para que outras possam acontecer – a despeito do cenário sociopolítico sombrio e do cruel desmonte educacional que vimos enfrentando, sobretudo depois do golpe de 2016, “resumido”, muito “emancipatoriamente”, por Lucas Afonso na FLIP Slam 2019:

Eles já avisaram  
Vão atirar pra matar  
E a gente sabe onde a bala perdida vai se encontrar  
É tempo de tá junto, de se organizar,  
Trocar uma ideia com o vizinho e não só pelo celular  
Brasil acima de todos – difícil de acreditar!  
A Amazônia e Pré Sal são nossos  
Por que querem entregar?  
Portas abertas para o Tio Sam lá, nós não pode pisar  
Continência, nem pra copo americano no bar  
Não apareceu nos debates  
Não apresentou proposta  
O povo que confiou, tá esperando resposta  
E ainda tem quem posta e defende sem medo  
Mas maioria tá falando que votou no Amoedo  
Hoje acordei mais cedo e me assustei com a notícia  
Quem matou Marielle faz parte de uma milícia  
Acharam muito fuzil  
É perigosa essa gente  
Só não era favelado  
Era vizinho do presidente

Coincidência, né? Desagradável!  
 Aí lembrei que alguém falou que até era razoável  
 Defensor da família  
 Que na igreja tá indo  
 Disse que grupo de extermínio lá no Rio era bem-vindo  
 E ainda se diz cristão  
 Então, cuidado Jesus!  
 Se for voltar, vão te mandar pra Cuba  
 Ou pra outra cruz  
 Tá faltando luz  
 Então presta atenção  
 Tempo difícil com esse papo aqui de repartir o pão  
 Céu de anil, mas o tempo tá sombrio  
 Cortaram os gastos na educação em todo Brasil  
 Não é só poesia, eu tô falando a verdade  
 Quer fazer Filosofia? Então paga a faculdade!  
 Que frase mais sem noção!  
 Vendo então como as coisas são  
 Essa mentalidade do ministro da educação  
 Nos querem xucro, burro, mas aqui tem consciência!  
 Sabemos dos esqueminha da reforma da previdência  
 40 milhões, eu falei 40 milhões  
 Pra cada deputado  
 Cadê a turma que disse: “nóis tira se der errado!”?  
 Eu avisei! Não é querendo pá, pagar de esperto,  
 Mas cadê a turma do ‘tem que torcer pra dar certo’?  
 Não é parcelado, meu verso vem à vista  
 É lamentável o Brasil ter um governante racista  
 Eu falo mermo  
 Depois dessa, vão querer que me exile  
 80 tiros, ele se cala. É solidário com o Gentili  
 Papo tá louco, viu?  
 Vamos falar de paz  
 Diz que a ditadura matou pouco, era pra ter matado mais?  
 Como que o nosso país elegeu um novo Hitler?  
 Que não fez nada para o povo e só fala merda no Twitter?  
 Campanha baseada em mentira e fofoca  
 Fake News do kit gay e mamadeira de piroca  
 E tem quem acredita e dá o voto de bandeja  
 Cuidado com homem de bem que vende ódio na igreja  
 A gente quer amor  
 Eles quer tá se armando  
 Depois dos tiro não adianta hashtag por Suzano  
 Não respeita a dor do outro  
 Quer manchete, que destaque  
 Sério que professor armado evitaria o massacre?  
 Não faz sentido  
 Tanta coisa carecendo de atenção  
 Recorde de desemprego, nós vai fazer arma com a mão?  
 Tempos de crise e não se sabe quais problemas viram prioridades  
 Vão mexer no horário de verão  
 E saúde? E moradia? Isso sim que é ferida  
 E pra ajudar, eles quer acabar com o Minha Casa, Minha Vida  
 A conta não é nossa, por que nós tem que pagar?  
 Cobra dos bancos e vê se deixa o povo se aposentar!  
 Vamos à luta que o futuro se constrói no presente  
 Se teve fruto é porque um dia alguém plantou a semente  
 E vê se escuta  
 Com uma frase eu concordo plenamente:  
 Filho de Ustra, você não nasceu para ser presidente.

As colocações de Lucas me remetem ao texto que escrevi (Interlúdio I) no contexto do “Vira voto” – movimento criado no segundo turno da última campanha eleitoral para a presidência, em que fomos mobilizados a contar nossas histórias, sobretudo em redes sociais virtuais. Naquela situação, escrevo sobre “a percepção de que a história de vida do meu cotidiano releva e revela uma parte da face coletiva de uma época. E essa história não é só minha...”. “Perdemos”, mas não estamos derrotadas porque seguimos na nossa *pirilampagem*<sup>21</sup>, por acreditar, como Rosana Pinheiro-Machado, que *Amanhã vai ser maior*. A autora, ex-professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), escritora e articulista do *The Intercept Brasil*, lembra-nos que o #EleNão que construímos significou algo sem precedentes no Brasil – o maior protesto de mulheres da história do país: “(...) um movimento extraordinário de base, difuso e microscópico, que ao mesmo tempo organiza um ato político e serve de ponto de convergência para outras manifestações de mulheres, online e face a face” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 172).

O #EleNão foi sobre nós, entre nós, para nós. E isso aconteceu corpo a corpo, crescendo em uma onda contagiante, mobilizando, de forma horizontal e suprapartidária, mulheres que nunca antes se sentiram parte das discussões da esfera pública. Foi um fenômeno de politização feminino por meio da rejeição dessa parte do eleitorado contra Bolsonaro. O #EleNão foi parte de um processo contínuo de ampliação da participação das mulheres no debate público, e pode crescer para muito além da recusa do atual presidente. (...) O #EleNão não se converteu em ganho eleitoral. Essa luta – que conta com *hashtags* e memes, mas não só, pois a estamos carregando com nossos corpos – não é apenas sobre percentuais. É sobre como nós, mulheres, estamos ocupando e reinventando a política. (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 174).

Na Figura 1 são apresentadas algumas fotos desse dia.

---

<sup>21</sup> Referência à Sobrevivência dos Vaga-lumes por Georges Didi-Huberman, para quem, com quem concordo, postular vitória definitiva à máquina totalitária é “justamente, dar crédito ao que sua máquina quer nos fazer crer. É ver somente a noite escura ou a ofuscante luz dos projetores. É agir como vencidos: é estarmos convencidos de que a máquina cumpre seu trabalho sem resto ou resistência. É não ver mais nada. É, portanto, não ver o espaço – seja ele intersticial, intermitente, nômade, situado no improvável – das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos apesar de tudo. A questão é crucial, sem dúvida inextricável. Não haverá, portanto, resposta dogmática para essa questão, quero dizer: nenhuma resposta geral, radical, toda. Haverá apenas sinais, singularidades, pedaços, brilhos passageiros, ainda que fracamente luminosos. Vaga-lumes, para dizê-lo da presente maneira” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 42-43).

Figura 1 - Confeção de cartazes e caminhada #EleNão



Fonte: Acervo da autora (2018).

Rosana registra que ocupar a política não bastará, uma vez que o jeito de a fazer também passa por mudanças e que, “mesmo derrotadas, somos vencedoras” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 176). A autora destaca que a responsabilidade de lutarmos pelas instituições para as próximas novas gerações é daqueles que estão hoje “(...) nas escolas, nas universidades, na justiça, na imprensa e em todas as esferas da sociedade civil” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 181). Nossa responsabilidade, afinal – sabendo que grandes mobilizações são importantes, mas que há muitas formas de resistir e de lutar também para além da resistência – *pirilampando*, lampejando quando e onde for possível e construindo possibilidades cotidianamente.

Rosana me inspira tanto quanto *bell hooks* – ambas feministas que lutam por um ensino superior livre de abusos, mais justo, horizontal e inclusivo. bell<sup>22</sup> (hooks, 2019) nos pede, por escrito, para erguermos a voz – algo da maior importância para nós, mulheres, maioria na docência, penso. Quando nos fala sobre a forma como precisamos lutar para fazer de nossas palavras uma linguagem que possa ser compreendida e partilhada, bell hooks, admiradora de Paulo Freire, diz:

Há momentos nessa escrita em que parece que estou dizendo o que já se sabe, me repetindo, mostrando o respeito que sinto por Paulo Freire citando-o com muita frequência, pois ele me ensina por suas palavras, sua presença. Porém, tem sido uma experiência de humildade falar sobre sentimentos, sobre a escrita com outras pessoas (hooks, 2019, p. 27).

<sup>22</sup> bell hooks, em minúsculas, como preferia, faleceu recentemente, em 15/12/2021.

Nós estamos seguindo e seguimos apesar de tantos pesares porque, como Galeano (2018), em conversa com os jovens na praça Catalunha nas manifestações de 2011, cremos que “esse mundo de merda está grávido de outro” e que “somos todos iguais na luta por uma vida diferente”.

No sentido mais freireano possível, disponho-me a caminhar por aqui, levando em consideração: “uma pedagogia da pergunta”, em que se propõe compartilhar reflexões, mas também indagações para aprendermos juntos; “uma pedagogia dos sonhos possíveis”, que se reflete no entorno da utopia e nos pede para ver a história como possibilidade, “aprendendo com a própria história” na história do outro com vistas a uma “educação como prática da liberdade” – imprescindível para pensarmos a emancipação social. Com Freire caminho porque, com ele, aprendo que, a despeito das práticas de reprodução e de controle existentes nas escolas, seguimos, interessando-nos pelo que contraria justamente a tendência reguladora e homogeneizante nos espaços escolares, tendo em vista que:

(...) a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. (FREIRE, 1996, p. 21).

Provando parentesco intelectual com Freire, sobre esse fatalismo, recentemente, Boaventura (SANTOS, 2019) lembra que:

A característica principal da atual síntese da dominação moderna vulgarmente conhecida como neoliberalismo é a capacidade de separar, tanto quanto possível, a ocorrência do sofrimento e o sentimento de injustiça que está por detrás dela. Tal separação visa criar indiferença perante o sofrimento de outrem e resignação perante o sofrimento próprio. Essa indiferença e essa resignação são os componentes básicos do novo fatalismo que paira atualmente sobre as sociedades capitalistas, colonialistas e patriarcais. (SANTOS, 2019, p. 144).

Assumimos, então, contra os fatalismos, o cotidiano em toda sua *rebeldia* (OLIVEIRA, 2000) como “(...) conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia a dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)”, nas palavras de Alves e Oliveira (2002). Acreditamos, com Oliveira e Sgarbi (2008, p. 67), que “(...) esses estudos não só criam conhecimentos, mas que, ao fazê-lo, contribuem decisivamente para o pensamento e as práticas voltadas para a

emancipação social”; cientes de que precisamos:

Não apenas reconhecer processos de criação cotidiana de conhecimentos e de luta emancipatória, mas buscar compreendê-los em suas especificidades em relação aos processos reconhecidos pelo pensamento hegemônico, cuja lógica é considerada a única possível, bem como as interfaces e indissociabilidades entre eles. (OLIVEIRA, 2008, p. 69).

Consideramos ser inegável que avançamos quanto à questão da incorporação dos múltiplos sujeitos do cotidiano escolar e é a partir desse enfoque que tecemos nossas críticas ao modelo de ciência moderna que considerou os conhecimentos cotidianos como senso comum a ser superado, negligenciando uma série de processos sociais não quantificáveis, mas muito relevantes para nós, que buscamos compreender os cotidianos das escolas, das licenciaturas, para além do que se concebe normalmente por rotina escolar, de repetição, desinteressante.

Consideramos, especialmente nesse campo, a produção coletiva e solidária dos saberes nos processos formativos e procuramos, metodologicamente, tendo em vista, tanto quanto possível, os movimentos das pesquisas com os cotidianos, formulados por Nilda Alves em 2001, ampliados em 2008 e reformulados – mas também reafirmados – recentemente (ALVES; GARCIA, 2019, p. 19-46).

Nesta pesquisa, disponho-me ao *mergulho com todos os sentidos* nos cotidianos das licenciaturas, intencionada a perceber as relações das praticantes com as diferentes escritas; buscando expandir *o sentimento do mundo* – ideia que Alves e Garcia (2019, p. 25) toma de Carlos Drummond de Andrade, afirmando, desde 2001:

(...) os cotidianos, além de *espaçotempos* de grande diversidade, precisam ser entendidos, também, “como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade” (p. 16-17). Ou seja, que a eles dediquemos nossos sentidos mais positivos de forma empática, muito além das críticas exacerbadas que a esses se vem dedicando em outros modos de pensar, em especial, os “oficiais”.

Em determinados momentos deste estudo, inclusive para ajustes textuais apontados pelo grupo de pesquisa, a necessidade de *virar de ponta cabeça* para compreender como limite o que havia me habituado a ver como apoio. Recentemente, esse movimento foi renomeado de *ir além do já sabido*, na busca de ir sempre adiante para encontrar outras lógicas, outros *conhecimentossignificações* que, por muito tempo, foram usados pelo conhecimento hegemônico que “(...) só encontrou uma cultura ‘menor’, valorizada apenas quando morta, como o folclore tem sido classificado por

uma localização no passado distante ou por seu exotismo vindos de lugares considerados distantes” (ALVES; GARCIA, 2019, p. 27). Quando, em 2006, a referida autora, junto à Regina Leite Garcia, afirma esse movimento em *A Bússola do Escrever*, colocando a necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre os cotidianos, fica evidente a coerência teórico-prática que experienciamos a partir da reafirmação dos princípios colocados pelo campo. Mesmo que signifique estranho, os sacolejos ocorridos todas as vezes que o movimento foi executado fez com que pesos desnecessários caíssem e, de fato, contribuindo para que pudesse saber além do já sabido, “(...) admitindo que esse estado de absoluta instabilidade e insegurança é o único abrigo que nos é concedido” (GARCIA; ALVES, 2006, p. 267).

Da mesma forma, busquei ampliar um movimento marcante em toda a minha formação docente: o de *beber em todas as fontes*, o qual também foi renomeado, a partir da inspiração em como Deleuze e Guattari (1992) nomeiam os intercessores, de modo a *criar nossos “personagens conceituais”*. Nilda destaca que esse movimento difere de propostas de pesquisa que pretendem encontrar fontes por meio das quais se possa “encontrar verdades” e que “os ‘personagens conceituais’ que criamos e com os quais ‘conversamos’ nos servem para compreender aquilo que pesquisamos e para nos fazer pensar” (ALVES, *et al.*, 2019, p. 30). Embora não tenha feito uso da renomeação nesta pesquisa, compreendi sua importância quando tive oportunidade de ouvir a respeito, em aula com a própria autora e produzindo trabalhos avaliativos solicitados ao longo da disciplina<sup>23</sup> por ela ministrada.

Nesta pesquisa, por conta da problemática em questão, um dos movimentos mais importantes foi o de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. A partir dele, busco escrever de uma nova maneira, sobretudo perante a exigência de comunicar trabalhos, pesquisas e estudos, no intuito de questionar a economia escriturística da nossa sociedade, como denunciou Certeau (1994). *Suleando*<sup>24</sup> com esse movimento, compreendo melhor a necessidade de narrarmos nossas práticas, nossa docência, nossas relações com o que expressamos graficamente em docência.

Em 2008, fazendo referência à preocupação de Nietzsche e de Foucault com *Ecce homo*, Nilda Alves amplia as considerações gerais dos movimentos, inaugurando um quinto, nomeado como *Ecce femina*, justificado como mais apropriado

---

<sup>23</sup> Disciplina: Imagem e Contemporaneidade: expressões curriculares (2021/1).

<sup>24</sup> Inspirada pelas Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2009), busco usar o *sul* no lugar do *norte*, como forma de ressaltar que o norte é colocado na parte superior das representações cartográficas por convenção hegemônica.

aos cotidianos das nossas escolas, tendo em vista que as mulheres somos a maioria na docência<sup>25</sup>. Trata-se de um movimento incorporado desde o início da pesquisa; presente desde o título neste trabalho. Há, aqui, o destaque do humano no coração das nossas produções, já que o que interessa nas pesquisas com os cotidianos são as pessoas, as *praticantespensantes* inventoras dos cotidianos.

No artigo intitulado *Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas “conversas”* acerca deles, Alves e Garcia (2019) acrescentam um sexto movimento ao campo: *a circulação dos conhecimentos significações*, como necessidade, propondo com Caldas (2010) o uso da divulgação científica como potência para pensar e praticar a circulação de nossos *conhecimentos significações*, tendo em vista, sobretudo, as razões por que divulgamos e as pessoas que leem o que divulgamos. Trata-se de um esforço contínuo, algo desejável, um movimento para ser praticado ao longo da trajetória acadêmica de todos os envolvidos com os estudos com os cotidianos, penso.

Pesquisar com os cotidianos: os caminhos desta história são dinâmicos e, por vezes, precários porque processuais e aparecem contados no desenrolar mesmo do caminhar. Isso vem mobilizando, não sem dor, desconstruções. Isso significou, muitas vezes, rever os desejos teóricos de busca, renomear questões, recalcular rotas, reescrever intenções, refazer com esforço pontos antes considerados imprescindíveis e que foram se mostrando equivocados, esvaziados de sentido, insuficientes, tais como a sutileza do pensamento representativo de idealizações presentes em falas capturadas em conversas com licenciandas egressas; como o necessário exercício de desviar da busca pelo olhar –

a perspectiva preferida da modernidade; como o desfazimento da crença historicista de que precisaria de enquadrar linearmente acontecimentos “importantes” (as grandes narrativas) para escrever um trabalho acadêmico dessa natureza, dentre outros exemplos possíveis.

Esta é uma pesquisa com os cotidianos não só porque considera decisivamente as premissas do campo e, de fato, tem em vista os atravessamentos promovidos pelos movimentos mencionados. Importante ressaltar que, na busca por possibilidades emancipatórias, inventivas, com presença na produção escrita das professoras em

---

<sup>25</sup> De acordo com as Notas Estatísticas publicadas pelo Censo Escolar em janeiro de 2018, no Brasil, 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira e as professoras somos maioria, representando 80% de todos os docentes.

formação, também compreendeu que o maior desafio foi e segue sendo o de eleger, a todo momento, o movimento como princípio vital.

## 2.1 Buscas de nossa vida; vida de nossas buscas...

Utilizando os filtros de busca do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), inserindo os descritores “escrita” e “formação docente” em qualquer material e em qualquer idioma nos últimos cinco anos, foram encontrados 4.790 resultados, sendo apenas três as teses – todas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)<sup>26</sup>.

Quando a busca é refinada para a utilização exata dos termos, aparece como tese apenas o trabalho de Rodrigues (2019). Ao proceder com o *download* do trabalho, verifiquei que não se tratava de uma tese, mas de uma dissertação do mesmo programa que, dentre as principais considerações finais, destacou ser possível identificar que “(...) o diário de aula é uma ferramenta que contribui para o contrato da participação dos educandos e educadores, baseado em aspectos centrais como: o coletivo, a construção de novos conceitos, a leitura/escrita e a reflexão” (RODRIGUES, 2019, p. 62). Esse estudo me fez recordar de um texto que trabalho com meus alunos de Didática sobre *Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica*, presente no livro *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, organizado por Gatti *et al.* (2019). Nele são apresentadas as potencialidades de quatro dispositivos que vêm sendo empregados na formação de professores (todos envolvendo escrita): *casos de ensino, portfólio, memorial de formação e diários*. Segundo as autoras, esses dispositivos são inspirados nos “(...) consensos discursivos e redefinição

---

<sup>26</sup> - *O diário de aula como ferramenta motivacional para a formação docente de estudantes do curso de Pedagogia, participantes do PIBID* (RODRIGUES, Hemini Machado, 2019) - com objetivo analisar como os diários de aula contribuem para a formação e a motivação profissional docente dos estudantes do curso de Pedagogia, participantes do PIBID. Palavras-chave: Diários de Aula; Motivação para a Formação Docente; Registro; PIBID;

- *Características que definem o Ser professor de dança de salão: uma relação de saberes* (DICKOW, Kátiusca Marusa Cunha, 2016) – com objetivo de discutir a formação de professores em Dança de Salão, trazendo reflexões sobre as características constitutivas/identitárias do Ser professor nessa área e sua relação com seus saberes docentes. Palavras-chave: Professores; Formação profissional; Dança de salão; Educação;

- *Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: traçado de avanços e desafios* (FERREIRA, Robinalva, 2017) – com objetivo de analisar os avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas (MA) na formação de estudantes na perspectiva de docentes e discentes de uma Universidade Comunitária Catarinense. Palavras-chave: Metodologias Ativas; Educação Superior; Estudantes; Avanços

do papel e da prática de professores e professoras”, que seriam: a) a reflexão na articulação teoria e prática; b) valorização da postura investigativa; c) aproximação entre as instituições de formação e a escola; d) valorização da construção de comunidades de aprendizagem; e) ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; f) importância de formar professores para a justiça social; e g) importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem. Segundo as autoras, esses consensos permitem uma aproximação com nossa herança formadora, que contribui para a construção de alternativas na formação docente.

De volta à busca no portal da Capes, são apresentados seis artigos em português, contendo os termos mencionados:

- *Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor* (NONATO, Sandoval 2019) – que propõe discutir o estatuto da escrita como componente curricular da disciplina língua portuguesa na escola brasileira;
- *Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia* (CASTRO, Roney P., 2016) – que discute as experiências de estudantes de um curso de Pedagogia em uma disciplina que trabalha com as temáticas das relações de gênero e sexualidades;
- *Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa* (SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo, 2017) – que destaca o uso radical da narrativa como metodologia de pesquisa em Educação, com intenção de apresentar a emergência do conceito de escrita-evento nesse contexto metodológico, no qual os conhecimentos produzidos acerca da formação são sustentados pela prática narrativa em todo o âmbito da pesquisa;
- *A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio* (ANGELO, Cristiane M. P; MENEGASSI, Renilson José, 2016) – que aborda o processo de produção escrita do gênero textual *resposta* na prática docente junto a alunos de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental, na região Centro-Sul do Estado do Paraná;
- *Entrevista - Leitura e escrita na primeira infância: diálogos sobre políticas públicas, pesquisa e formação docente - Prof.ª Dr.ª Mônica Correia Baptista* (SILVA, Fernanda D. A.; SIGNORELLI, Glaucia, 2021) – entrevista que almeja apresentar reflexões sobre a alfabetização como processo complexo e multifacetado que envolve temas relacionados a políticas públicas, pesquisas acadêmicas e formação docente.
- *A escrita como ato reflexivo: o ensaio como dispositivo pedagógico na formação docente* (DUTRA, Marlene de A.; FERREIRA, Edith Maria B.; THERRIEN, Jacques, 2019) – destaca o ensaio como dispositivo pedagógico na formação docente e analisa a escrita reflexiva do ensaio como dispositivo pedagógico e suas contribuições para a formação docente.

Em relação ao último artigo levantado, em *Uma escrita acadêmica outra*, as organizadoras reapresentam um conhecido texto de Jorge Larrosa, chamado *O ensaio e a escrita acadêmica*, em que o autor problematiza características das escritas

privilegiadas na academia, refletindo sobre a escrita e a leitura acadêmica a partir do ensaio: “(...) gênero híbrido ancorado em um tempo e espaço claramente subjetivo e que parece opor-se, ponto a ponto, às regras de pureza e de objetividade que imperam na academia” (CALLAI; RIBETTO, 2016, p. 13). A pergunta que atravessa o referido texto questiona se é possível ensaiar em educação; habitar o espaço educativo como ensaísta. Esta tese deseja reforçar que sim.

Na mesma obra, Linhares (2016, p. 8) prefacia que estamos atrás de “(...) um tipo de escrita viva (que) também irá nos fazer deparar, por um caminho ou outro, com as espessuras e sutilezas da vida, encarando o quanto ela é estranha, misteriosa, complexa, enigmática e incontrolável”. A autora diz que, quando escrevemos sem dogmatismos, renunciamos à “(...) sisudez das certezas que precisariam ser ensinadas”; “da defesa do que já aprendemos” para nos arriscarmos. Como a autora, gosto de pensar que “a escrita se faz como uma experiência que nos toma de curiosidade e prazer, expondo-nos ao risco e à aventura de travessias surpreendentes”. Escrever para, quem sabe, chegar a ser o que somos...

Dos outros cinco textos vistos, interessa particularmente o que tematiza a escrita na pesquisa narrativa. Esses autores organizam um livro sobre metodologia narrativa de pesquisa em educação, em que, embora enfatizem a perspectiva bakhtiniana, trazem questões bastante afinadas com a epistemologia do campo das pesquisas com os cotidianos, tais como a focalização nas relações humanas entre as pessoas envolvidas com as pesquisas e por isso importando:

(...) a relação professor-pesquisador e a sua história pessoal e profissional com a Educação, que investiga a própria prática desde sua participação no processo de produção dos dados com os indivíduos pesquisados e pelo fato de fazer tudo isso intermediado por produções narrativas verbais – mesmo que os dados possam pertencer a linguagens, nem sempre e nem somente verbais. (PRADO *et al.*, 2015, p. 9-10).

No campo dos estudos com os cotidianos, destaco dois artigos recentes, com objetivos próximos ao meu. O primeiro também acontece com licenciandos e possui como local de referência um Instituto Federal. Trata-se de *As redes de conversações entre licenciandos como agência para pensar os encontros formação com professores: uma experiência no IFES*, de autoria de Moreira e Carvalho (2019). Apesar de focado no estágio supervisionado, o trabalho acompanha redes de conversações com licenciandos de um curso de licenciatura do referido instituto, tecendo relações entre os

campos do currículo e da formação docente, para questionar a ênfase dada à solução de problemas por meio de *encontrosformação*, na predominância de uma lógica neotecnicista, atrelada a respostas prontas, as quais enrijecem o desenho curricular. É a partir daí que o estudo enfatiza a “(...) emergência da singularidade e da diferença produzindo invenção de outros possíveis que rompem essa racionalidade” (MOREIRA; CARVALHO, 2019, p. 342). As autoras defendem *políticaspráticas* e *teoriaspráticas* como indissociáveis e que é entre formas, fluxos e forças que se pode fazer ressoar a inventividade presente no estágio supervisionado e vibrar bons *encontrosformação* por meio de processos inventivos.

Já o trabalho de Ferrazo e Silva (2018) destaca *a escrita como experiência cotidiana: pistas para pensar a formação de professores*, objetivando pensar os processos formativos em meio aos movimentos curriculares, nos quais a escrita pode ser potencializada na multiplicidade dos cotidianos de diferentes instituições escolares. Para isso, os autores defendem que a formação acontece também com os processos de escrita que se realizam com as experiências cotidianas. Muito ao encontro do que vimos pensando, os autores ressaltam que, ao escreverem, professores e alunos produzem saberes e fazeres que potencializam seus processos formativos, a partir de experimentações escritas durante as formações iniciais e/ou continuadas como práticas para o surgimento e/ou afirmação de produções textuais que possam desterritorializar as políticas prescritivas de formação:

Enquanto escrevem, eles se formam, aprendem, ensinam, duvidam, questionam, multiplicam-se. Por isso, destacamos as produções das professoras e dos estudantes durante suas formações iniciais e/ou continuadas como experiências necessárias para potencializar a formação e para que esses sujeitos-escretores-experimentadores possam, com seus textos, territorializar, desterritorializar e reterritorializar (...). (FERRAÇO; SILVA, 2018, p. 172-173).

A dedicação à escrita é destacada pelos autores como atitude complexa e comprometida e, apesar de a humanidade tê-la desenvolvido há milhares de anos,

(...) a familiaridade com a escritura ao longo dos séculos não a tornou um processo banal. Pelo contrário, cada vez mais é demarcado o lugar de poder ocupado pelos sinais e símbolos utilizados para exprimir as ideias, armazenar e disseminar as informações e, entre outras tantas funções sociais, manter a hegemonia de alguns humanos sobre outros. (FERRAÇO; SILVA, 2018, p. 174).

Para afirmarem que, mesmo sendo um sistema padronizado pela sociedade, os maiores experimentos de escrita dão-se de forma não sistêmica e na interação com seus usos cotidianos, Ferrazo e Silva (2018, p. 175) sinalizam que nunca escrevemos tanto como agora e que “(...) escrever estabeleceu-se como um conhecimento possível graças às experiências vividas, aos afetos e às afecções (DELEUZE, 2002) sentidos durante toda a vida de cada indivíduo no seu cotidiano”. Portanto, trata-se de um conhecimento que não necessitaria exclusivamente da comprovação científica para sua validação.

Os autores também defendem o caráter autoformativo estabelecido quando escrevemos e caracterizam a escrita acadêmica como um tipo de escrita que não nos permite sermos breves, uma vez que é nela onde se fixam as marcas modernas de padrões de escrita e, embora os textos produzidos durante as disciplinas possam significar cumprimento de atividades obrigatórias, também se desterritorializam e:

(...) saem das mãos, muitas vezes inseguras desses discentes-docentes, e vão ao encontro de outros, a composição deixa de ser apenas entre autor e texto e ganha novos territórios jamais mensurados. Não se sabe onde uma escrita “vai dar”, não se pode desenhar o seu itinerário. A escrita, como constante abertura, é rizoma e espalha-se como grama, cartografando, multiplicando. É agenciamento! Passa pelo sensível, faz deslocar, pluraliza, desregula, acontece (...) (FERRAÇO; SILVA, 2018, p. 176).

Escrever sobre nossas relações com a escrita na docência e pensar em escrever como experimentação que tece docência, para além dos padrões e das obrigações, como para Ferrazo e Silva (2018, p. 176), “(...) nos motiva a dar visibilidade ao que é produzido nas salas de aula de nossos cursos de formação de professoras, mostrando o quanto a ousadia da escrita vale a pena”. Os autores finalizam o texto ressaltando a postura ética da composição conjunta no cotidiano da escrita como potencializadora de currículos na formação docente.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>27</sup>, a partir dos termos de busca “escrita + currículo + cotidiano + formação de professores”, são apresentados 34 resultados para teses em *OpenAccess*, 13 das quais, nos últimos seis anos – desde 2016, ano quando Dilma Rousseff, nossa primeira presidenta do Brasil, retirada da presidência em processo considerado um golpe jurídico, parlamentar e midiático por nós, analistas e organizações políticas. As referidas teses são apresentadas no Quadro 1:

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/>

Quadro 1 – Resultado de busca para teses a partir de termos de busca (2016-2022)

(continua)

<b>Referência</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Palavras-chave</b>
SILVA, Elaine Cristina Nascimento da	2019	UFPE	A ressignificação das práticas docentes de produção textual e suas implicações para o ensino e a avaliação da escrita	Professores; prática de ensino; escrita; avaliação.
CARMINATI, Márcia Bressan	2017	UFSC	Tomando a palavra... O processo de formação da escola básica municipal Beatriz de Souza Brito (2004/2013)	Educação; professores
MONTEZUMA, Luci Fátima	2016	UFSCar	Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais	Narrativas autobiográficas; educação matemática; anos iniciais; formação permanente; desenvolvimento profissional.
UTSUMI, Luciana M. S.	2016	Universidade Metodista de São Paulo	Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de Matemática do Curso de Licenciatura em Pedagogia	Formação inicial de professores; educação matemática, saberes formativos.
MELO, João Ricardo F	2017	UFRN	Inovação educacional aberta de base tecnológica: a prática docente apoiada em tecnologias emergentes	Formação de professores; inovação pedagógica; tecnologias emergentes.
MACHADO, Jober Vanderlei de V.	2019	UFESM	Educação Científica no Ensino Médio: produção de conhecimento através da autonomia para a pesquisa	Educação científica; pesquisa no cotidiano escolar; autonomia e protagonismo para a pesquisa.
FASANO, Edson	2016	Universidade Metodista de São Paulo.	A Escola e o Inédito Viável: fundamentos ideológicos para uma nova hegemonia	Ideologia popular; currículo contra-hegemônico; escola pública e popular; revolução cultural.
GEREZ, Alessandra G.	2019	UFES	A nova classe trabalhadora vai ao Ensino Superior: um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de EF do setor privado no Espírito Santo	Pedagogia Universitária; Educação Física, Formação de Professores; privatização.
MATOS, Maria C. de F.	2018	PUC-Rio	Ler e escrever nas aulas de Ciências: potencialidades e limites	Leitura; escrita; ensino de Ciências.
SILVA, Rafaela da Silva e	2016	Universidade Metodista de São Paulo	A rede educacional japonesa da Baixada Santista e Vale do Ribeira (1908-1945)	Educação japonesa; Baixada Santista; Vale do Ribeira; História da Educação.

Quadro 1 – Resultado de busca para teses a partir de termos de busca (2016-2022)

(conclusão)

<b>Referência</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Palavras-chave</b>
MÜLLER, Janete Inês	2016	UFRGS	Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos	Surdos; Educação bilíngue; Estudos culturais
KAWASHIMA, Larissa Beraldo	2018	UFMT	Sentidos e significados da Educação Física para os alunos do IFMT campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos	Educação Física; ensino médio; pesquisa-ação; prática pedagógica.
SANTOS, Sérgio Oliveira	2016	Universidade Metodista de São Paulo	Educação do ser-motricidade e a práxis criadora	Motricidade humana; educação; práxis.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Dessas, pelos elementos destacados na busca, a única que traz a palavra “escrita”, tanto no título quanto como palavra-chave, é a primeira, de autoria de Silva (2019). A partir da leitura do resumo da tese, entendo que se trata de uma pesquisa sobre o processo de reflexão de uma professora sobre ensino e avaliação de produção textual. Olhando a tese, compreendo que o estudo de caso é feito com uma professora de Língua Portuguesa no 6º ano do Colégio de Aplicação da UFPE e que “o sujeito da pesquisa” desenvolveu uma sequência didática envolvendo notícia como gênero textual, contendo atividades de produção, avaliação, revisão e reescrita e, em cinco encontros assistiu a suas aulas gravadas em vídeo e falou sobre elas. A autora utilizou Análise de Conteúdo de Bardin e reflexões sobre o trabalho docente feitas por autores como Schön e Tardif. É ressaltado que, “(...) no que diz respeito às decisões tomadas no processo de ensino, a professora conseguiu explicitar e justificar muitas de suas escolhas, as quais atribuiu, principalmente, às circunstâncias da sala de aula, agindo de forma adaptada de acordo com as características dos seus alunos” e que “a professora, através dos encontros de autoconfrontação, passou a tomar conhecimento de certas ações didáticas bastante recorrentes em seu agir cotidiano, demonstrando uma maior consciência de sua ação e um maior conhecimento da sua prática”. Finalmente, a autora considera que:

De uma forma geral, podemos afirmar que a análise das observações e dos encontros de autoconfrontação nos permitiu validar as teses por nós defendidas no decorrer desta pesquisa, a saber: a crença no ensino da produção de texto na perspectiva sociointeracionista; a ideia do professor como um profissional reflexivo e dotado de um conjunto diversificado de esquemas e saberes que lhe permite tomar decisões e agir; e da autoconfrontação como metodologia produtiva para conhecer melhor a prática docente e para auxiliar na formação de professores. E, para além das intenções acadêmicas, ressaltamos que a realização desta pesquisa e as discussões nela tecidas refletem, sobretudo, nossa preocupação e

compromisso com uma aprendizagem efetiva da escrita pelos alunos da educação básica, bem como com uma formação docente que ajude a fazer dos professores sujeitos reflexivos, autônomos, engajados, preparados e inventivos. (SILVA, 2019, p. 299-300).

Mobilizada pelo estranhamento provocado pela busca – tanto por não ter encontrado trabalhos com licenciandos discutindo escritas na formação docente enquanto preocupação pedagógica não exclusiva da área de Letras, quanto por ter percebido como o *mergulho* (ALVES, 2008) nas pesquisas com os cotidianos e o contato com estudos curriculares pós-estruturais, promoveu deslocamentos a ponto de eu me incomodar, entre outras coisas, com sentidos atribuídos a termos como “sujeito da pesquisa”, “adaptação” (de conteúdo), “aprendizagem efetiva”, entre outros – escolho fazer um levantamento mais específico e mais coerente com a minha busca, o qual consta, de modo completo, por sugestão de orientação, no Apêndice 1 deste trabalho.

## **2.2 *Espaçotempos* cotidianos das praticantes do IFF campus Campos Centro**

Entendemos, com Certeau (1994), o lugar como espaço praticado pelas pessoas, sempre em movimento. Ao considerar as premissas dos estudos com os cotidianos, o âmbito dos cursos de Licenciatura do IFF, sobretudo o de Letras, confirma-se como espaçotempo mais favorável à viabilização desta pesquisa, tendo em vista a temática da escrita e o interesse das licenciandas, verificado nas inscrições das Oficinas de Escrita.

A partir das premissas expostas, considereei pertinente, para contextualização do trabalho muito específico dos professores da área de Educação do IFF, trazer uma narrativa docente de um dos integrantes. Angellyne Moço Rangel é doutora em Sociologia Política. Atua como conselheira no Conselho de campus do IFF campus Campos Centro e é líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação Docente (Pólis). Entre 2017 e 2019, atuou como docente no Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias da instituição e ocupou o cargo de coordenadora adjunta do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas entre 2017 e 2018.

Bom, ao tratar da natureza, do trabalho, da própria composição de carga horária dos professores da área de educação no IFF, é importante destacar que nós temos uma estrutura diferente de uma estrutura de universidade, em

que os professores escolhem, prestam concurso específico para determinadas cadeiras, disciplinas. No nosso caso, atuamos especificamente no ensino superior nos cursos de licenciatura, característica do nosso cargo – diferentemente de colegas de outras áreas que atuam também no ensino médio e técnico. Isso não impede que atuemos em cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado e, a depender da disciplina, também em alguns cursos técnicos. De todo modo, temos essa especificidade de atuação não restrita à uma única disciplina, como nas universidades e isso tem impacto na composição da nossa carga horária, que envolve lecionar diferentes componentes curriculares oriundos das diferentes ciências da educação ou seja, não necessariamente um professor da área de educação leciona as mesmas disciplinas todo semestre letivo. Essa escolha de disciplinas está condicionada a critérios desde antiguidade até especificidades referentes à formação, mas de todo modo, não trabalhamos no IFF com uma logística de departamentos, por exemplo, e sim, junto aos colegiados de diferentes cursos. Entendo que essa é uma dinâmica que acaba pulverizando bastante a nossa atuação. A depender das condições e ordem de escolha, acabamos por lecionar diferentes componentes em diferentes cursos, o que acaba precarizando por um lado a nossa ação e por outro lado também, que percamos determinados aprofundamentos, já que isso demanda tempo e precisamos nos dedicar a diferentes estudos de campos científicos e com diferentes abordagens para trabalharmos. Essa é uma característica muito marcante dos professores da área de educação no IFF, nos IFs. Outro ponto importante é que os professores dessa área do campus Centro se reuniram e instituíram um núcleo de estudos e pesquisas, chamado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação Docente, o Pólis, que fundado em novembro de 2019, desenvolveu, por meio de seus professores, atividades importantes. Como mencionei, podemos atuar em cursos de pós-graduação lato e stricto sensu e participar de grupos de estudos e pesquisas. No caso no Núcleo Pólis, nós conseguimos desenvolver grupos de estudos envolvendo professores de outras áreas além da área de educação. Conseguimos organizar eventos online no contexto de pandemia; fizemos ciclo de debates e no ano passado, realizamos um Congresso de Educação do Núcleo Pólis e conseguimos aprovar o projeto de uma pós graduação lato sensu em Educação Básica, que inicia já em fevereiro de 2022 e pretendemos prosseguir com os grupos de estudos com temáticas educacionais diversas envolvendo professores, colegas e alunos e, mais adiante, fortalecer nossas linhas de pesquisa com a proposição de demais projetos e também com a criação de um observatório de educação envolvendo análises não só do município de Campos dos Goytacazes, mas também de municípios circunvizinhos, como São João da Barra, por exemplo. Então, os professores da área de educação acabam também, além de ofertar uma variedade de disciplinas em diferentes cursos, precarizando, em alguma medida nosso trabalho no sentido de aprofundamento e dedicação a um campo epistemológico específico, com uma carga horária cheia e diversa, nós ainda somamos outras ações e iniciativas. A título de esclarecimento cumpre pontuar que a nossa atuação nos cursos de licenciatura envolve uma atuação diversa à atuação em curso de Pedagogia. Atuamos em seis cursos distintos no campus Centro funcionando hoje: Educação Física, Geografia, Matemática, Letras, Teatro e Ciências da Natureza. É importante essa colocação para se compreender como, de fato, é ampla e complexa a nossa atuação...vai abarcando muitas discussões transversais às contextualizações dos diferentes conteúdos, das disciplinas, das atividades, as avaliações a partir dos contextos. Embora possamos ter disciplinas coincidentes, as diferenciamos nos diversos cursos porque há algo próprio em cada licenciatura para o que o professor da área de educação precisa sempre estar atento. Então existem muitos desafios no nosso trabalho, o que envolve gerência de uma carga horária ampliada, estudo de conteúdos diversos na preparação de aulas, problematizações e, ao mesmo tempo, essa característica de uma atuação que não se limita ao trabalho na graduação; sendo uma

atuação que pode envolver cursos de pós em outros cursos que se fizerem necessários e em pesquisa e extensão. (Angellyne Rangel).

A professora em questão também participou, em 2019, da atualização do Projeto Pedagógico do curso Superior de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas (inicialmente produzido no contexto de implantação do curso em 2013) do Instituto. Dessa atualização, participaram tanto professores das disciplinas pedagógicas, quanto das áreas específicas, em um total de 15 docentes. Ressalto, a partir dela, tópicos que considero pertinentes à contextualização em questão:

- A instituição pública e federal de ensino de que estamos falando teve sua origem na criação da *Escola de Aprendizizes e Artífices de Campos*, em 1909, por meio de decreto assinado por Nilo Peçanha, campista, então Presidente da República. Por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial, transformou-se em 1942 em *Escola Industrial de Campos*. Em 1959, transformou-se em *Escola Técnica Federal de Campos* e já em 1999, transformou-se em *Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos*. Finalmente, por meio da Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008, assinada por Luiz Inácio Lula da Silva, tendo Fernando Haddad como Ministro da Educação, a qual também instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, o IFF, especificando ainda, 20% das vagas para as Licenciaturas.<sup>28</sup>

- Com base nos dados oriundos do Sistema Acadêmico do IFF<sup>29</sup>, em 2019/2, o campus Campos Centro efetuou 6.044 matrículas, das quais 1719, nas seis Licenciaturas e sendo, 61% mulheres (1.054 licenciandas). No curso de Letras, há, hoje, 308 estudantes matriculados, a grande maioria, 81% (251), de mulheres também.

- O curso de Letras, iniciado no primeiro semestre de 2013, quando no raio de ampla abrangência de 200km, não era oferecido em nenhuma outra instituição pública na modalidade presencial. Hoje o curso oferece, semestralmente, 40 vagas por processo seletivo, sendo 20 pelo vestibular e 20 pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)/ Sistema de Seleção Unificada (SISU). O curso funciona nos turnos noturno e diurno e

---

<sup>28</sup> De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos os estados oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 maio 2021.

<sup>29</sup> Dados disponíveis no portal <http://iffemnumeros.iff.edu.br/>

tem carga horária total de 4.120 horas-aulas de 50 minutos cada, sendo 400 horas-aula de estágio supervisionado – obrigatório a partir do 5º período dos 8 semestres letivos para integralização.

- O curso possui um diferencial em termos de estrutura curricular, organizada em três dimensões, a saber: a) Dimensão dos saberes específicos – conhecimentos pertinentes à área de conhecimento a ser ministrada e conhecimentos da área pedagógica; b) Dimensão dos saberes instrumentais – conhecimentos que fundamentam o fazer do professor, articulados aos fundamentos teóricos que dão suporte à ação do docente; e c) Dimensão dos saberes da prática profissional – conhecimentos articulados com o exercício no campo de atuação do professor e que ampliam e enriquecem sua atuação. Desde o primeiro período, os licenciandos estudam componentes das três dimensões.

- A recente proposta de atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) buscou contemplar as sugestões dadas: pela Comissão de Avaliação do Ministério da Educação, pelos resultados da tese de doutorado da professora Marília Siqueira da Silva<sup>30</sup>, pelos dados obtidos em pesquisa sobre permanência dos estudantes de Letras realizada por membros do Colegiado do Curso em 2018 e pelas colocações dos professores e dos alunos do curso sobre a matriz e os componentes curriculares.

- Uma das sugestões constantes nesse documento foi justamente a inclusão de uma disciplina de Escrita em formato de Oficina no primeiro período do Curso.

- De acordo com o Censo da Educação Superior<sup>31</sup> (2018), das 8.450.755 matrículas de Graduação, 1.324.984 estão na rede federal. Dessas, 197.506 em Instituto Federal, que oferecem 61.055 matrículas em licenciaturas (maioria, 33.858, do sexo feminino e 27.197, do masculino).

- Segundo Roberto Moraes<sup>32</sup>, em Campos dos Goytacazes, cidade com cerca de 503 mil habitantes, o número de matrículas no ensino superior presencial, mesmo com a crise

---

<sup>30</sup> SILVA, Marília **Siqueira**. **Ensinar a ensinar a língua materna no Curso de Letras do Instituto Federal Fluminense**. 2018. 165f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

<sup>31</sup> Sinopse estatística da Educação Superior de 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 5 maio 2021.

<sup>32</sup> Professor aposentado e ex-diretor do IFF (antigo CEFET Campos/RJ). Membro da Rede Latino-americana de Investigadores em Espaço-Economia: Geografia Econômica e Economia Política (RELAEE). Mantém um blog desde 2004 como espaço para apresentar e debater questões e opiniões sobre política e economia, sobretudo regionais. Disponível em: <http://www.robertomoraes.com.br/2019/09/n-de-matriculas-no-ensino-superior.html>. Acesso em: 5 maio 2021.

econômica, estabilizou-se em torno de 20 mil nos últimos quatro anos, sendo 43,73% nas quatro IES públicas e 57,27% nas oito IES privadas.

A fim de experienciar, aproximar-me de outra forma sem ser exclusivamente em sala de aula e compreender melhor os caminhos investigativos pensados inicialmente, fiz, antes das Oficinas, contato com alunas<sup>33</sup> egressas ou formandas que haviam tido aula comigo e, depois, com duas professoras do curso, estando uma delas agora aposentada. Busquei, em 2019, aproximar-me de possibilidades que as conversas com elas poderiam significar.

Ao comentamos sobre a forma como nos relacionamos com a escrita, a licencianda Patrícia Mendes disse:

Minha relação com a escrita é regular. Desde criança fui estimulada a estudar, isso me impulsionou a querer e gostar de escrever, porém, durante a graduação fui alertada de que eu era muito pragmática e deveria elaborar mais minhas respostas, consequentemente, minha escrita. Desde então, tenho engajado mais nesta tarefa.

A fala de Patrícia, como indício, pista (GINZBURG, 1989), leva-me a questionar que é, na graduação, como ela e outras licenciandas preferem chamar a licenciatura, que a relação com a escrita parece mudar. Se antes ela gostava de escrever, agora ela, sendo avaliada academicamente, havia sido alertada de que “deveria elaborar mais as respostas”, compreendendo-as também como “sua escrita”. Elaborar mais a escrita se relaciona com gostar menos de escrever? Se sim, tem que ver com a avaliação ou a normatividade, o enquadramento acadêmico exigido nesse momento?

Juliana Policarpo, quando comenta sobre a relação entre oralidade e escrita na licenciatura, diz que a relação foi estudada, mas a partir da exposição dos conceitos e de alguns exemplos, “deixando a impressão de que mais coisa poderia ter sido abordada ou aprofundada”. Essa questão me faz querer problematizar possibilidades de trabalho com oralidade e escritas nos processos formativos, sem passar só “pela exposição dos conceitos e alguns exemplos”.

Juliana compartilha comigo sua impressão sobre terem sido oportunizados espaços para uma escrita mais autoral durante a licenciatura:

---

<sup>33</sup> A par da contenda sobre a etimologia da palavra *aluno* poder significar “sem luz”, mas apostando nos sentidos que fazem referência às possibilidades de crescimento e nutrição; compreendendo então o termo como alguém/aprendiz que pode desenvolver conhecimentos que ainda não estão construídos.

A exploração da escrita autoral no curso partiu de uma professora incrível e admirada por quase todos os alunos, mesmo sendo de uma matéria como Sintaxe. A professora Marília Siqueira além de dar com brilhantismo o conteúdo das matérias de sua incumbência, instiga seus alunos na área de interpretação de texto e da escrita, sem querer limitar a criatividade de ninguém. Ela incentiva que o aluno deixe a mente fluir e trabalhe seus argumentos em textos que não vão para uma gaveta qualquer, mas tem erros corrigidos, pontos discutidos e elogios, quando é o caso.

Patrícia compreende que faz uso de uma escrita autoral quando escreve artigos e faz uma crítica à “graduação” por não ter incentivado mais essa prática. Essa licencianda também pontua, como outras, que se sentiu nervosa e pressionada na elaboração do trabalho de conclusão de curso. De maneira diferente, Juliana menciona que a “exploração da escrita autoral” partiu da professora Marília e expõe seus motivos, dentre os quais “a não limitação da criatividade de ninguém” e a permissão de “deixar a mente fluir” e “ter os erros corrigidos e pontos (do texto) discutidos e elogiados quando é o caso”.

Frederico Rangel, egresso da licenciatura em Geografia, diz que, como ferramentas que poderiam ajudar a melhorar a escrita, crê “que resumos, resenhas, fichamento auxiliam no processo de desenvolvimento da escrita”. A fala de Fred guarda coerência com o que geralmente se compreende como produção textual na universidade. A esse respeito, segundo Motta-Roth e Hendges (2010), ambas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a redação do resumo acadêmico (abstract), do artigo acadêmico (também chamado de artigo científico) e da resenha acadêmica são gêneros frequentemente utilizados na divulgação de pesquisas e em disciplinas que formam o que comumente é chamado de “academia”. Segundo elas, a prática de pesquisa e de ensino tem mostrado que a “(...) abordagem sociorretórica dá uma contribuição efetiva ao desenvolvimento do letramento científico, possibilitando a elaboração de uma abordagem pedagógica voltada para os gêneros discursivos e para a produção textual no contexto acadêmico” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, s.p). Já Faraco e Tezza (2016), reiterando que o domínio da escrita é parte fundamental da formação do estudante universitário, apontam como tópicos de importância: as linguagens da língua, o estudo de signo e significado, considerações em torno do “erro” (discussão sobre redação escolar enquanto gênero que o aluno mais praticou na vida), distinção entre língua falada e escrita, texto de informação, construção de parágrafos, texto de opinião, texto crítico e estrutura da oração, além de tópicos de língua-padrão.

Laís Amanda, formanda em Letras, quando indagada sobre a mesma questão feita a Fred, diz que: “considerando a escrita como um processo, a leitura é a base fundamental para que este processo ocorra da melhor maneira possível”. Acrescenta que “alguns professores disponibilizaram um bom material de acordo com as disciplinas que lecionavam. Inclusive disponibilizaram um material que sabiam que seria útil para nós, alunos, futuramente, mesmo que esse material não fosse utilizado durante a Licenciatura” quando conversamos sobre a oportunidade de lidar, na licenciatura, com materiais didáticos “pró-escrita”, com que acha que trabalhará profissionalmente.

A fala de Laís faz-me pensar que, mesmo quando não há tempo hábil em sala de aula, há professores que disponibilizam material com vistas ao trabalho das professoras em formação, com seus alunos e que esses professores “sabem que seria útil para nós”. A fala de Laís guarda similaridade com outras, nesse sentido, emergidas no âmbito das Oficinas de Escritas *Docendo* posteriormente.

Uma questão interessante e com desdobramentos em processo esteve relacionada com uma parte da conversa sobre o fato de a escrita de algum professor da licenciatura ter influenciado ou influenciar de alguma forma as licenciandas. Creio que, por ter sido por escrito, Laís compreendeu que eu me referia ao que o professor escrevia e comentou: “tive muitas influências marcantes na licenciatura. Ainda tenho. Alguns colegas de turma também me influenciam muito, diariamente. E positivamente”. Já Juliana compreendeu que a referência era à forma, à letra ou à “estética” da letra dos professores:

Não tive a influência de professores da licenciatura. Existem professores que cobram uma letra legível, considero até compreensível esse pedido. Quando formados também seremos professores e passaremos por isso. Uma letra ilegível atrapalha a compreensão e a conseqüente correção. Minha letra era linda quando mais nova, mas o uso contínuo do computador fez com que criasse certo desleixo e desgosto para escrever com uma caneta, por exemplo. Quando o professor cobra uma letra legível, parte de mim, modificar minha postura e escrever de modo aceitável. Não é difícil, além de ser um exercício que preciso fazer em meu próprio benefício.

Além da menção à questão do uso do computador como fator de interferência na legibilidade de sua letra, Juliana chama a atenção para o mundo que existe preocupado com a “estética da letra”; com o *lettering*<sup>34</sup> como “arte manual de desenhar letras”; com

---

<sup>34</sup>Aprendo em apresentação no CIFE 2020 (Congresso Internacional de Filosofia e Educação) com a dissertação de Bianca Benedicto, subtitulada “Uma investigação sobre caligrafia e o fazer caligráfico com o projeto Gambiarra Caligráfica” junto à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto que

cursos de caligrafia na contemporaneidade (inclusive para “preparação para o ENEM”), com *bullet journals* (também chamados de BuJos) – cadernos personalizados onde se anota as tarefas do dia - conceituados pelo criador Ryder Carroll, como “método analógico para a era digital” já que o “método de organização” ajudaria no acompanhamento e desenvolvimento de hábitos na rotina. Juliana me ajuda no despertamento do desejo de investimento “analógico”, nesse sentido.

Outra questão interessante tem relação com a percepção das licenciandas quanto a fazer parte ou não da responsabilidade de todos os professores da licenciatura o trabalho com a escrita. Todas as que se mencionaram essa questão responderam que, de alguma forma, todos os professores ficam envolvidos com a questão da escrita durante a licenciatura.

Nessa fase da pesquisa, como a professora Marília Siqueira foi citada mais de uma vez pelas licenciandas, fiz contato e ela prontamente se dispôs a conversar. Ela mencionou que havia defendido recentemente sua tese, em que apresentava resultados de licenciandos que gostariam de “explorar mais a escrita” durante o curso – dado que considero importante de ressaltar neste estudo, evidenciando que a problemática é demanda cotidiana das licenciandas. Destaco, a seguir, um trecho em que a referida professora comenta como costuma proceder quanto às produções de textos em suas aulas:

Então eu sempre pego temas que estão na nossa atualidade para discutir e tal e depois eu peço uma produção de texto – minimamente uma por semestre ou duas. O ideal, o que eu queria, seriam pelo menos duas, uma na P1 e uma na P2. Era minha intenção. Mas devido à correria e à correção que realmente é muito trabalhosa, a gente não consegue sempre.

Quando pergunto se as produções são feitas em aula, Marília responde:

Sempre em casa. A gente discute o texto, estuda. Esse semestre agora, deixa eu pegar aqui para você ver. Eu trouxe para eles um assunto que eu achei muito legal e eles já vão me entregar o texto. Eu sei que às vezes não tem aquela base do assunto, então a gente pesquisa. Minha intenção não é saber se sabe muito o assunto ou não sabe. Minha intenção é que eles se interessem. Esse texto aqui, olha, é de um professor na Espanha. É uma entrevista com ele e ele fala de Educação. Aí a gente discutiu Educação. Aí eles: “gente, parece que é um professor brasileiro falando” (risos). A

---

caligrafia é o que resulta da intenção de um traço feito a partir de movimentos ritmados e mecanizados, que derivam de um único gesto realizado com o instrumento de escolha, materializando um símbolo alfabético; um resultado em seu estado mais simples, sem nenhum outro tipo de intervenção. “A partir do momento em que se interrompe essa fluidez do traço e se começa a torner o que ali foi manifestado, essa ação transpassa o fazer caligráfico e se transmuta na construção de uma forma de letra. Esse procedimento, essa estratégia de modificação, está definida como *lettering*” (BENEDICTO, 2018, p. 21).

realidade às vezes é muito parecida. A gente acha que a nossa educação está muito aquém e às vezes não está tão aquém assim não. Às vezes a gente tá até um pouquinho à frente de outros países e europeus. Eles disseram assim: “Nossa, professora. É Espanha, Europa, né?”.

A fim de compreender aspectos do que venho pesquisando como possibilidades de escritas de experiências educativas, inventivas, com presença nos processos formativos docentes, entendo que a professora Marília procura não desconectar teoria e prática, trabalhando-as como interdependentes, indissociáveis. Ela demonstra ter um olhar atencioso, cuidadoso e uma escuta sensível para os momentos de trabalho com as produções textuais dos estudantes, mobilizando que eles escrevam livremente, “em casa”, os textos, incentivando a pesquisa e a discussão. Em outro trecho, ela comenta: “Então eu procuro assim, textos marcantes. Fiz até um paralelo de um texto da Clarice Lispector falando de um livro. Aí eu pedi a eles depois: ‘Qual foi o livro que te marcou e porque te marcou?’”.

Quando comento com Marília que fiquei curiosa em saber sobre uma experiência que algumas alunas mencionaram como “mais livre”, porque puderam escolher escrever sobre o que quisessem, ela diz:

Ah, eu chorei nessa. Coisas tão maravilhosas saíram dali. Eles se colocaram. Eles foram eles. Eu não estava preocupada com uma produção acadêmica porque o Wanderley Geraldí até faz essa distinção, né? Uma redação e uma produção textual. A produção para ele é o que vale. A redação você faz para a escola. A produção textual não, porque é um texto seu. Com autoria, com autonomia, com sua expressão.

Tive a percepção de que professora Marília influencia, mas também se permite ser influenciada com e pelas licenciandas. Por meio da linguagem, pelo conhecimento, por afetos e afecções, permite-se experimentar formas mais horizontais e solidárias de produção curricular junto às alunas. Penso que promova encontros que “produzam aumento da potência de agir”, no sentido de como Carvalho, Silva e Delboni (2018, p. 811-812) colocam em relevo no trecho que segue:

Partimos (...) do pressuposto de que a constituição de currículos coletivamente orientados no cotidiano escolar pode estar na origem de uma nova racionalidade, assim como do desejo de que essa constituição avance à medida que, pela linguagem, conhecimento, afetos e afecções, se introduzam experimentações e exercícios de solidariedade cada vez mais vastos. Conforme vimos, para Espinosa (2007), a afecção de um corpo (envolvendo tanto a dimensão física como o mundo das ideias) pode produzir aumento ou diminuição da potência de agir e, dessa forma, do ponto de vista dos afetos (bons e maus encontros), a distinção entre paixões tristes e paixões alegres

remete a uma distinção entre paixões e ações; mas as ações são baseadas não na servidão, mas na compreensão obtida pelas noções comuns e pela intuição intelectual, ou seja, pelo uso da razão. Portanto, razão, afetos e afecções estão intrinsecamente relacionados, pois, pelas afecções, podemos aumentar nosso grau de compreensão e, escapando das paixões e da alienação, produzir ações reflexivas sociais e comunitárias (constituição do comum).

Afetada pelas conversas com o grupo de pesquisa, com as licenciadas, com as professoras, sigo buscando escritas em processos possíveis de serem percebidos em relação; nas nossas histórias com as nossas escritas, as quais possam mobilizar o aumento da nossa potência de agir em bons encontros com paixões alegres nos processos formativos. Foi isso que me impulsionou a submeter o Projeto de Pesquisa das Oficinas de Escritas *Docendo*.

Na sequência, destaco<sup>35</sup> uma questão referente à narrativa de Patrícia que me permite visibilizar um trecho de um diálogo que impulsionou deslocamentos importantes para a discussão proposta:

**Sabrina** - Durante a Licenciatura, foram oportunizados espaços para uma escrita mais autoral, ou uma escrita de si... escritas que não fossem somente a acadêmica?

**Patrícia** - Pouquíssimos foram os momentos de incentivo à escrita autoral. Inclusive, esta é uma crítica que faço à graduação. Ao longo do curso, lembro de ter escrito apenas uns três artigos. Quando nos deparamos com o temido momento de elaboração do TCC, não sabemos muito bem o que fazer, pois, além do nervosismo e a pressão, temos pouca prática nessa situação.

Alguns dias depois, a licencianda enviou uma mensagem via WhatsApp, dizendo que uma situação a fez se lembrar de mim, da pesquisa:

**Patrícia** - Sabrina, pensei aqui. Nas provas eu escrevia apenas o “necessário”, aquilo que respondia de forma clara a pergunta feita. Daí um professor me pediu que, mesmo nas provas, escrevesse com introdução, desenvolvimento e conclusão. As respostas que eu escrevi estavam certas, porém, pouco elaboradas. Então eu comecei a praticar isso. Na verdade, eu achava tempo perdido, pra mim, o importante era responder à pergunta. Apenas quando comecei a escrever o TCC que entendi a importância que era.

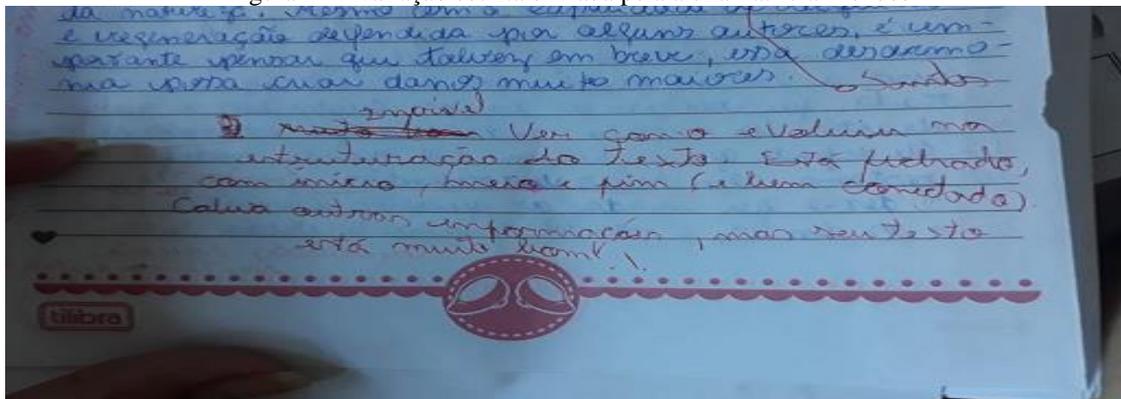
Na sequência, Patrícia me enviou uma foto (Figura 2) que mostrava a parte final de uma atividade avaliativa dela, na qual o professor Zandor Mesquita havia escrito:

---

<sup>35</sup> Parte do trecho presente no texto: *Narrativas de professoras e a potência de abraçar a processualidade na formação docente*, de minha autoria em parceria com Nathália Azevedo Botelho, no prelo.

“Viu como evoluiu na estruturação do texto? Ele agora está fechado, com início, meio e fim; está bem conectado. Caberiam outras informações, mas seu texto está muito bom”.

Figura 2 - Avaliação escrita enviada pela aluna Patrícia Mendes



Fonte: dados da pesquisa (2019).

E conclui:

**Patrícia** - Essa semana estava procurando material para escrever o artigo da Pós e achei essa prova que fiz na disciplina dele. Esse foi o comentário logo depois que comecei a fazer esse exercício de desenvolvimento.

Podemos problematizar que Patrícia trazia uma expectativa de produzir escrita no currículo dessa maneira, de ser incentivada em sua forma de conduzir seus textos, mas que ela não ficou inerte à correção do professor.

Alegrei-me por ela, que, com base no que contou, passou a escrever mais ou melhor a partir da sugestão dada pelo professor da licenciatura, atento à produção de escrita acadêmica de seus estudantes, não se importando inclusive em revelar sua própria correção escrita na prova de uma aluna. Mesmo que se possa pensar que essa cena cotidiana apresenta idealizações do que significa ser “bom aluno” e “bom professor”, representações culturais de como devem se comportar, é interessante refletir que a maneira como o professor escolheu apontar uma correção no seu cotidiano produziu efeitos no modo como Patrícia narra ter passado a atentar para aspectos textuais para os quais não costumava se atentar antes. A cena parece ter marcado a maneira como Patrícia passa a colocar sua escrita no mundo.

Embora não seja possível afirmar que a cena marcou ou mudou a trajetória de docência em formação de Patrícia, eu aposto na produção de subjetividade possível de

acontecer quando nos dispomos aos afetos que nos atravessam quando pensamos que produzimos expressões e, dentre elas, escritas que vão *docendo* na medida em que vamos nos formando professores e que também vamos nos tornando professores por meio do que expressamos, significamos por escrito. O que acontece quando sentimos que nossas escritas produzem efeitos nas escritas dos nossos alunos e vice-versa? Que efeitos as nossas relações com o mundo escrito podem produzir nas relações dos nossos alunos com seus mundos escritos?

Faço uso da palavra *docendo* (FERREIRA, 2019) para marcar o caráter processual da nossa relação com o mundo escrito, da formação docente e da emancipação social, articuladamente. Afirmo que as escritas *docendo* são produzidas cotidianamente ao longo das licenciaturas: quando muda nossa relação com a escrita por exigência do uso da escrita acadêmica; quando frequentemente dá-se a percepção de que o que escrevemos e como nos relacionamos com isso tem efeitos sobre como nossos alunos podem se relacionar com seus mundos escritos e vice-versa; quando ganha relevância o caráter público do que escrevemos em função da nossa atuação docente. Uma das maneiras possíveis de pensar o termo em destaque é com apoio no entendimento do termo *dasein*<sup>36</sup> - usado por Heidegger (2006) para conceituar a constituição do existir humano (o ser no mundo), cujo significado é manter-se aberto para as possibilidades daquilo que aparece.

### 2.3 As Oficinas de Escritas *Docendo*

No início do projeto me sentia perdida, sem um horizonte ou um caminho docente delimitado. Achava que só eu passava por problemas ou só eu tinha dificuldades com escrita, mas a partir dos encontros e das trocas, entendi que era tudo processo e que estamos todos ligados por um mesmo cordão, que muda de forma, textura e tamanho o tempo todo. No meio do projeto eu senti mais confiança em me expressar. Comecei a dar aula no meio do caminho! Mais para o fim, comecei a me afogar em responsabilidades que não sabia que existiam na docência e em alguns encontros, senti um acolhimento que só de ouvir os outros quis me mostrar através da minha escrita.

Evelyn Clen, licencianda de Letras.

---

<sup>36</sup> Sugestão do professor Gustavo Coelho, na Banca de Qualificação deste trabalho.

A narrativa de epígrafe foi produzida no âmbito de um dos encontros do primeiro ciclo das Oficinas, ocorrido quinzenalmente entre março e julho de 2021, sempre aos sábados, às 15h, como constou no cartaz de divulgação (Figura 3):

Figura 3 - Cartaz de divulgação do primeiro ciclo das Oficinas



Fonte: Acervo da autora (2021).

O segundo ciclo das Oficinas ocorreu de agosto a dezembro de 2021, no mesmo dia e horário (Figura 4).

Figura 4 - Cartaz de divulgação do segundo ciclo das Oficinas



Fonte: Acervo da autora (2021).

Articulado com as concepções de currículo, cotidianos, formação docente e escrita aqui defendidas, o Projeto de Pesquisa<sup>37</sup> *Oficinas de Escritas com Licenciandas: possibilidades inventivas na formação docente compartilhada* teve e segue tendo como principal objetivo promover a criação de espaço curricular de compartilhamento de conhecimentos e experiências de licenciandas (em sua maioria) do IFF campus Campos Centro no que se refere às diversas possibilidades de produção de registros escritos nos cotidianos da Formação Docente.

O referido projeto entende a Oficina como recurso pedagógico e dispositivo possível de produção de subjetividade na formação de si e do mundo e compreende as grafias produzidas formativamente como registros de linguagem que emergem da mobilização de se refletir sobre as diversas relações e condições envolvidas com a escolha de sermos professores. Entende singularmente as noções de invenção, experiência e presença, e aposta nos diálogos compartilhados coletivamente como espaços propícios para pensar tanto enfrentamentos possíveis no campo da Educação em tempos de incertezas, quanto a produção de conhecimentos no âmbito da Formação Docente.

O projeto tem possibilitado colocar em relevo discussões, debates e questões educacionais concernentes aos currículos e à produção de outras escritas – e mesmo no para além da linguagem escrita –, bem como condições para emergências de experiências estéticas nos processos formativos e de produção de subjetividades docentes. Seu objetivo é contribuir para a valorização do mundo sensível em processos formativos atravessados pela necessidade de se escrever, tendo em vista a construção de relações mais amigáveis e potentes com o mundo no papel.

Narrativas como a de Evelyn me animam e ajudam a compreender a relevância desse projeto de estudo coletivo com as professoras em formação nos cursos superiores de Licenciatura em Letras, Teatro, Geografia, Ciências da Natureza, Matemática e Educação Física da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), dada a possibilidade de promover discussões e visibilizar questões educacionais ligadas aos currículos escolares e universitários, considerando a urgência contemporânea de formar professores que não só possam refletir sobre seus próprios escritos, mas que possam

---

<sup>37</sup> Projeto aprovado pelo Processo de Seleção de Projetos de Pesquisa e de estudantes bolsistas de iniciação científica (PIBIC-IFF) e de Pesquisa (PESQ-12) do Instituto Federal Fluminense Edital (143/2020) e pela Resolução CONSUP 27/2020 aos 27/02/2021. Bolsista CAPES (Programa de Excelência Acadêmica) de 01/04//2021 a 28/02/2022 - Processo 88887.617363/2021-00.

efetivamente escrever e compartilhar suas produções; pensar sobre escritas outras e caminhar no para além da escrita, colaborativamente, esperando que, no espaçotempo das oficinas, as licenciandas (sem exclusão dos licenciandos; apenas marcando a presença da maioria) estabeleçam contato com condições e situações que possibilitem a emergência de experiências inventivas e de presença em seus processos formativos e de produção de suas subjetividades docentes; compreendendo melhor como vimos apoiando nossas práticas atravessadas pelos registros escritos.

Além de noções caras ao campo dos currículos e dos cotidianos, outros tópicos de discussão e conceitos atravessaram esta pesquisa e fertilizaram discussões e reflexões nas Oficinas, tais como a noção de encontros para Garcia (2014); a questão das narrativas como metodologia de pesquisa; os estudos das escritas de si, em Foucault (1983); a noção de produção de presença (GUMBRECHT, 2010), além das noções de experiência e invenção, já mencionadas.

Como modo de colocar o projeto em execução, os seguintes momentos/as seguintes questões foram consideradas:

- 1- Convite: inicialmente, todos os licenciandos dos cursos superiores de Letras, Teatro, Educação Física, Ciências da Natureza, Matemática e Geografia foram convidados por meio de mecanismos de divulgação que a instituição permite e possibilita, mediante inscrição por meio do endereço<sup>38</sup> disponibilizado em ambos os ciclos. Participaram somente aqueles que se interessaram livremente pela proposta e se dispuseram à partilha nos oito encontros de 2h30min cada (em cada um dos dois semestres anuais de oferta), considerando a temporalidade remota, por conta da pandemia, de acordo com o melhor dia e horário possível para todos – no caso dos dois primeiros ciclos, sábados quinzenais, sempre às 15h.
- 2- Conversa inicial com apresentação da proposta e compartilhamento dos sentidos da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice 2, em participação de pesquisa acadêmica e científica;
- 3- Foco na ambiência segundo o compartilhamento inicial de trocas em significados de currículos e cotidianos na formação docente;
- 4- Noções e tópicos de discussão presentes teórico-prática, política e epistemológica durante as Oficinas: encontro (GARCIA, 2014); conversas como metodologia de pesquisa; pesquisa narrativa; aprendizagem, arte e invenção; aprendizagem inventiva,

---

<sup>38</sup> Disponível em: <https://eventos.iff.edu.br/oficinasdeescritasdocendo>. Acesso em: 10 maio 2021.

cognição inventiva e escrita inventiva (KASTRUP, 2005, 2007, 2015); a escrita de si como dimensão do cuidado de si (FOUCAULT, 1983); produção de presença (GUMBRECHT, 2010); experiência (LARROSA, 2002, 2017); dialogia e autonomia (FREIRE, 1996), emancipação e epistemologias do sul (SANTOS, 2007, 2009, 2019), tempos gregos (KOHAN, 2004, 2019) e tempo livre em relação ao repensamento do tempo escolar contemporâneo.

5- Avaliação coletiva dos momentos;

6- Certificação de 20h de participação, formalizada e efetivada pela instituição, tal como segue na Figura 5.

Figura 5 - Certificado das Oficinas de Escritas



Fonte: Acervo da autora (2021).

Iniciamos o primeiro ciclo em 15 março de 2021, com estudantes regularmente matriculados nos cursos superiores de Letras, Teatro e Educação Física. No segundo ciclo, ficou ampliado às demais licenciaturas do campus e ainda ao curso de Licenciatura em Música no campus Campos Guarus.

Houve orientação formativa de 12 meses de dois bolsistas voluntários: Cláudio Gabriel da Conceição, do curso de Teatro, e Jeniffer Tavares, do curso de Letras do Instituto. Foi solicitada bolsa Pibic 20h para um deles, a ser selecionado por meio de entrevista e considerando avaliação de Coeficiente de Rendimento acumulado, segundo a normativa da instituição, mas não houve recurso para tanto. Mesmo assim, foram assíduos e participativos durante todos os encontros planejados. Os bolsistas seguiram

para o segundo ciclo e uma outra vaga para a função já foi solicitada por uma das participantes durante um dos encontros para o próximo ciclo.

A demanda inicial foi levantada por meio de formulário (*Google Forms*) enviado aos alunos em grupos de mensagem instantânea de que fazem parte, junto com os representantes de cada período. Inspirada na oficina de Jaffe (2011), foi respeitado o limite máximo de 20 participantes por grupo a cada ciclo, tendo em vista que os textos produzidos pelas licenciandas são provocados nos encontros, trabalhados, avaliados, reelaborados, comentados, compartilhados coletivamente – quando assim o desejam – e reenviados entre cada um dos encontros. Dos 20 estudantes matriculados em ambos os ciclos, 12 concluíram no primeiro e 13 no segundo – a maioria dos quais, quando justificaram, apontaram falta de tempo para tanto.

Como maneiras de estreitar contato e viabilizar a organização de registros textuais, além de nosso grupo de WhatsApp, nomeado “Espaços de Trocas EscDoc” (‘Escritas Docendo’), contamos com o espaço do nosso padlet<sup>39</sup> com a seguinte chamada: “Espaço de construção coletiva do projeto ‘OFICINAS DE ESCRITAS COM LICENCIANDAS: possibilidades inventivas na formação docente compartilhada’ – puxa a cadeira ou coloca uma almofada no chão e fica à vontade para escrever!”

Pensando na articulação entre ensino-pesquisa-extensão, destacamos o estudo interdisciplinar de conteúdos constantes e relacionados às ementas das disciplinas pedagógicas dos cursos mencionados, sobretudo dos campos do Currículo e da Didática.

No trabalho com a noção de presença, fazemos remissão à “Filosofia da Presença”, que vem sendo desenhada por Gumbrecht, teórico literário alemão e professor emérito na Universidade de Stanford, com estreita ligação com o Brasil. A noção vem se mostrando importante para pensar escritas que considerem a possibilidade de produção de presença (GUMBRECHT, 2010) na linguagem na proposição curricular cotidiana da formação docente. A partir do diálogo com esse autor e compreendendo presença como dimensão em que as coisas-do-mundo estão substancialmente a uma distância de ou em proximidade aos nossos corpos, nos “tocando” diretamente ou não, ressalta-se a possibilidade de um caminho de retorno da presença à linguagem através de modos pelos quais a presença e a linguagem podem se amalgamar – foco de uma extensa investigação em processo.

---

<sup>39</sup> Disponível em: <https://padlet.com/professorajota/oficinasescritasdocendo>. Foi usado apenas no primeiro ciclo, uma vez que a ideia não foi vista como interessante pelas licenciandas participantes do segundo ciclo.

Nas conversas que fazemos circular nos nossos encontros, envolvemos tanto as táticas pensadas na proposição do projeto quanto as atividades escritas e orais propostas às licenciandas, tendo como fio condutor a temática da formação docente.

Da organização temática desenvolvida nos encontros, temos:

- Encontro 1: **Apresentação do projeto.** Nesse primeiro encontro, destacamos a importância de darmos lugar à fluidez, evitando a didatização das experiências que viveríamos coletivamente ao longo de oito encontros quinzenais nas nossas tardes de sábado. A equipe foi apresentada, bem como o projeto de pesquisa na íntegra e o “calendário meio aberto”, ressaltando que havia um planejamento tematizado para o trabalho com as noções a partir das quais as escrituras seriam propostas por meio do contato estabelecido durante os encontros que iríamos sinalizando os próximos passos, honrando a premissa de fazer o caminho caminhando ao mesmo tempo em que nos preparávamos para o desconhecido.

- Encontro 2: **Encontros e conversas.** Nesse encontro, consideramos fortemente a relevância da conversa enquanto metodologia e a criação de oportunidades de produção de narrativas docentes. A partir desse encontro, decidimos que nos apoiaríamos em slides como mobilizadores de narrativas e que buscaríamos sempre vincular o final do encontro anterior com o atual. Destacamos o motivo pelo qual chamamos nosso momento juntas de “encontros” e não reuniões ou coisa que o valha, pois, de acordo com Deleuze (1997, s.p), “[...] as afecções variam segundo as cadeias de associação entre os corpos... Nesse sentido, as afecções possibilitam uma transformação de um estado para o outro, ou, na linguagem de Espinosa, aumento ou diminuição da potência”. Nesse encontro, apoiamos-nos nos estudos de Garcia (2013, p. 35), que ressalta os “(...) encontros como política e prática de formação a ser intencionalmente promovida nos currículos e como método que contribui para a pesquisa no campo da formação de professores”. Provocamos diálogos sobre as concepções e representações de docência hegemônicas e criamos espaços para uma produção mais solidária e compartilhada de saberes docentes, destacando que nós nos constituímos na conversação com os outros, como nos legou Humberto Maturana. Há, ainda, destaque para o trabalho do cineasta Eduardo Coutinho, para quem a palavra do outro é provocada por nossa presença – a partir do que conversamos sobre como a oralidade é potente para nossos processos formativos.

- Encontro 3: **Experiência.** Nesse encontro, partimos de noções de experiência que circulam entre nós, tais como “acúmulo de prática em algo” ou “tempo de contato com algum conhecimento”. Após apresentação do autor Jorge Larrosa, professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, destacamos sua já consagrada noção de experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” para pensarmos juntas na beleza de escritas de experiências educativas, as quais, junto a imagens, foram usadas para a provocação de produções textuais.

- Encontro 4: **“Tudo o que eu não invento é falso” – a noção de invenção.** Como e quando sentimos que produzimos escritas inventivas? – perguntamos enquanto ação mobilizadora de escrituras.

- Encontro 5: **Emancipação**. Como tratamos emancipação não como ponto a se chegar, mas como processo coletivo, não fizemos destaque ao termo como noção, mas ao caráter de processualidade presente em todo o percurso. Destacamos essa marca na nossa relação com a escrita e nossa caminhada na formação docente, ambas processuais. Para tanto, levantamos algumas “questões emancipatórias” presentes nos estudos de Adorno, Freire, Rancière e Santos, citados nesta tese, como subsídio para pensarmos o que destaca Oliveira (2016, p. 44). A professora nos ajuda a compreender a discussão em torno de um projeto educativo emancipatório proposto então por Santos (1995):

A necessária reflexão a respeito dos conteúdos escolares em si e da própria estrutura da escola nos remete à discussão em torno do projeto educativo emancipatório na medida em que desenha caminhos possíveis da luta da educação contra a dominação social e aponta alguns dos aspectos possíveis da ação pedagógica com vistas à tessitura da justiça cognitiva e à ampliação da democracia social. O projeto educativo emancipatório é centrado no conflito entre conhecimentos, que visa a “vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes”.

A partir do aprofundamento nessa conversa, dispomo-nos a pensar se nos consideramos professoras emancipadas e como podemos escrever a respeito disso.

- Encontro 6: **Presença**. A partir do diálogo com Gumbrecht (2010), há possibilidade de condução da linguagem à presença a partir de algumas premissas e, nesse sentido, há abertura de espaço para conversarmos a respeito e deixarmos como provocação o questionamento sobre a possibilidade de escrevermos com presença, sobre a mobilização de todos os sentidos para nossas escrituras, sobre a potência de momentos que nos possibilitem escrever como exercício do estado de presença.

- Encontro 7: **“Um texto a partir dos nossos textos”**. Encontro reservado à produção coletiva. Que texto podemos produzir a partir dos textos já produzidos? Quem eu estou sendo na minha trajetória docente? Quais deslocamentos foram mobilizados a partir do nosso engajamento nesse projeto de escrita *docendo*? ”

- Encontro 8: **“Fechabrimento”** (como nomeamos o último momento juntas). Avaliamos nosso espaçotempo e conversamos sobre os sentidos que as avaliações também podem ter a partir do que experienciamos.

Venho compreendendo que o interesse das participantes se dá, potencialmente, entre aquelas para quem a escrita é uma questão delicada; que há mais falas do que registros escritos a respeito das dificuldades que escrever envolve, sobretudo enquanto futuras professoras e que importa pensar nossa emancipação social por meio do fortalecimento da nossa relação com o mundo escrito, de forma mais amigável e confiante possível.

Não sei se faz muito sentido, mas o meu fazer docente tem ido além da própria docência. Está tendo muito mais a ver com os pensamentos e a minha tentativa de conectá-los que com qualquer coisa que eu tenha aprendido nas aulas das matérias pedagógicas dentro do curso. Nunca foi tão necessário

buscar a reinvenção e manter a temperança, essa tentativa de equilíbrio que me persegue desde que entrei para a área. O fato de estar em uma oficina que me incentiva a pensar, a me inspirar em coisas que me acompanham e, principalmente, a escrever abriu minha mente para as possibilidades e o enfrentamento ao novo. Nunca imaginei que as redes sociais estariam, de alguma forma, tão atreladas aos meus afazeres, chegando a ser uma ferramenta. Hoje postei o meu primeiro conteúdo, e isso me dá uma sensação estranha, porém muito boa. Sinto-me incentivada a continuar traçando novos caminhos na escrita, na docência e na vida (Dalila Paixão, licencianda de Teatro).

Sou alguém em construção constante, tanto como pessoa, quanto como futuro docente... Perceber isso amplia meus próprios horizontes, agora sinto que posso coordenar minha própria construção nessa trajetória, não ser apenas um passageiro... Sinto que posso dominar o leme e navegar pelos mares bravios ao invés de simplesmente ser levado pelas marés. O fato de abrir os olhos e perceber estes processos me faz querer ser um agente ativo em minha própria construção, acho que isso faz parte do processo de se empoderar, não é? Tomar consciência de si e de seu próprio caminho, saber onde se quer chegar. (Rafael Formaggio, licenciando do curso de Geografia).

Aprendi com Certeau (1994) o uso do termo “escriturário” para designar tanto as operações da escrita quanto o momento, a partir do século XVII, quando a escrita, além de ser uma prática de poder e uma ferramenta dos saberes modernos, constituiria também um novo modo de produção, que modifica e articula simbolicamente a sociedade ocidental. Considerando essa constatação, sigo buscando que questionemos, especificamente em processos formativos docentes, possibilidades de “fazer a mão por uma escrita inventiva na universidade”; de uma escrita do devir, que contribua com o “preparar o encontro com o desconhecido”, tal como aprendi com Jorge Ramos do Ó (Ó, 2019). Que outras escritas podemos mobilizar nas práticas curriculares que produzimos coletivamente nas licenciaturas?

Juntas temos compreendido melhor a produção de escritas feitas singularmente com impacto no coletivo durante as licenciaturas, integrando nossos processos formativos, pensando nosso processo emancipatório, possibilitando que, escrevendo, possamos ir além da produção textual e nos percebamos em autoprodução, autoformação, em invenção de si e do mundo.

### 2.3.1 Escritas e experiências

Defendendo a compreensão do espaço aberto pelas oficinas no âmbito curricular como lugar de artesanania e de diálogo, como território de ensino e de aprendizagem, entendo-o como espaçotempo favorável à experiência, no sentido como nos provoca Larrosa (2002, p. 24):

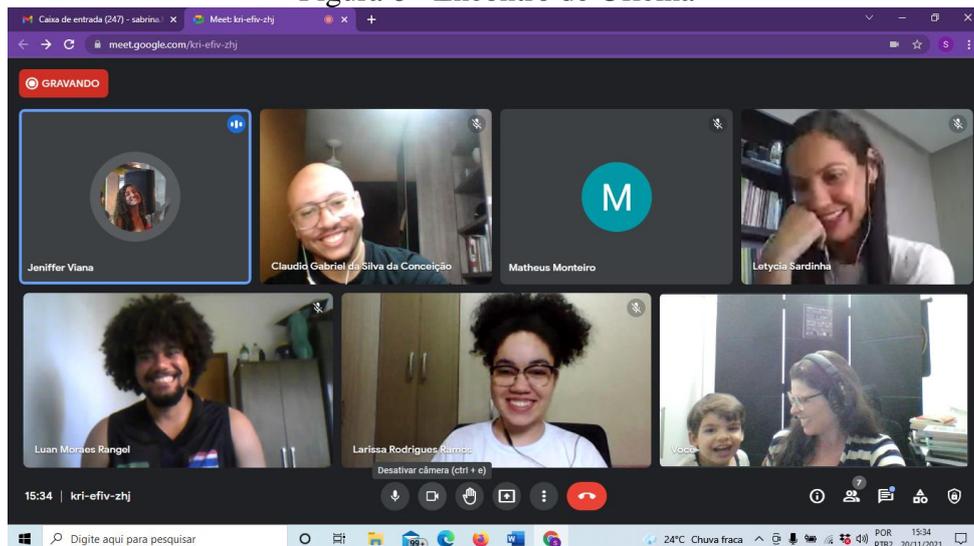
A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Como as escritas curriculares criadas nos cotidianos das nossas redes educativas têm dialogado com o mundo? Elas têm produzido experiência, no sentido como nos provoca esse autor? Na apresentação de outro texto, diz Larrosa (2017, s/p):

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Como modo de expressão do trabalho realizado acerca da noção de experiência, narro parte da construção realizada, a qual envolveu, a partir da conhecida e mencionada compreensão do termo para Larrosa (2002), conversar a respeito com Walter Kohan, seguir duas trilhas por ele indicadas – o que requereu a busca por uma ampliação constante de um trecho de uma tese (SANTIAGO JÚNIOR, 2018) e a tradução de um texto (FOUCAULT, 1991) – e, finalmente, uma ressignificação do termo pelo próprio Larrosa (2018), a qual, no âmbito das Oficinas, fora compartilhada com as licenciandas em contexto similar ao da Figura 6.

Figura 6 - Encontro de Oficina



Fonte: Acervo da autora (2021)

**Sabrina:** Professor Walter, tudo bom? Primeiro muito obrigada pela possibilidade da troca; pela disponibilidade da conversa. Como comentei rapidamente, eu venho buscando e tenho estudado possibilidades emancipatórias de escritas na formação docente e, de alguma forma, as noções de experiência, presença e invenção, sobretudo depois de ter lecionado, nesse semestre, a disciplina de Currículo para a Licenciatura em Teatro aqui na minha cidade, essas noções têm me acompanhado cotidianamente, mesmo nesses tempos pandêmicos. E revisando as experiências desse 2020 que foi tão dramático, mas que também abriu tantas possibilidades, ficou muito fácil pra mim, perceber quão importante foi ter vivenciado o CIFE da forma como foi: ter passado 3 dias estudando com um mesmo grupo; ter tido a oportunidade de lermos os textos uns dos outros; fazer perguntas; começar com pergunta; terminar com pergunta e o exercício em si de termos de produzir um texto coletivo, uma escrita colaborativa e simultânea. Isso, pra mim, foi muito importante; veio como uma espécie de resposta porque o texto que eu enviei para o CIFE tinha, justamente no título, ‘escritas na formação docente em busca de potencialidades inventivas’. A pergunta que abria o texto era ‘o que faz sentido de ser escrito nesse campo em tempos pandêmicos’ e a que fechava, o convite de ‘vamos produzir juntas então condições para emergência de experiências em processos formativos docentes’. Então, pra mim, o CIFE foi um bom encontro; uma resposta importante na minha busca e não por acaso, o texto que a gente produziu juntos, girou em torno de uma questão que é assim: o brincar permite explorações variadas, descobertas, magias. E a escrita? A escrita com essa marca, essa carga de poder escriturístico como nos ensinou Certeau e tal. Então, quando eu reviso isso, eu fico curiosa de saber como a ideia de mobilizar assim surge, dentro de um Colóquio, um evento grande, neh, possibilitando um grupo ficar juntos por dias e produzir um texto coletivo... então se você puder falar um pouquinho a respeito...

**Walter:** Oi, Sabrina. Então: eu te respondo por aqui e tu me dizes se está bom ou te respondo mais ou sobre outros assuntos. Tu me perguntas pela origem; de como surgiu essa ideia de fazer o Colóquio da forma como a gente fez. A inspiração principal foi de um Colóquio organizado na Bélgica, com Jan Masschelein, sobre o estudo e nesse Colóquio, que foi no ano passado, participaram Daniel Barenco e Fabiana Martins, que eram meus orientandos – Fabiana estava fazendo um sanduíche em Pádua e foi pra lá e

Daniel foi também – e eles gostaram muito e eu também acompanhei um pouco à distância, com o Jan, a proposta do evento e então pensamos que valeria a pena fazer alguma coisa inspirada na ideia de fazer um Colóquio para estudar e não para apresentar trabalhos. Claro que tinham coisas bastante diferentes que a gente foi adequando e aproximando mais ao que pensávamos também, por exemplo, o fato de o texto ter que começar e terminar com uma pergunta – isso não tava; ou que tinha que ter uma única referência – também não. E era um Colóquio com relativamente poucas pessoas e presencial - foi antes da pandemia. Então isso foi uma inspiração.

Uma outra inspiração também vem da própria evolução dos Colóquios: a gente tenta, já faz um bom tempo, que as pessoas parem com essa lógica da apresentação corrida num Colóquio, de acrescentar uma linha no lattes, de ir expor e não escutar; de só apresentar um trabalho e não ouvir outros. A gente conseguiu, de um certo modo contornar isso porque, em nosso Colóquio, sempre, nas apresentações de trabalhos com público, se apresentam para poucas pessoas e não há tantas coisas simultâneas - a gente tenta cuidar disso para que as pessoas de fato participem - não damos tipo 10 minutos para as pessoas apresentarem – damos bem mais: meia hora para que consigam e mesmo assim, na evolução de nosso Colóquio, a gente quer sair um pouco dessa lógica da apresentação, da performance do ‘venha escutar o quanto que eu sei e as coisas maravilhosas que eu penso’, mas sem se interessar muito pelo que pensam os outros. Então isso foi uma marca também de nosso Colóquio; uma marca histórica.

E outra coisa foi que a gente quis fazer do Colóquio uma experiência de formação. Então, a gente não só fez um Colóquio: durante um bom tempo, e sabendo que eram muitos grupos e iríamos precisar de muitos mediadores, a gente fez uma formação dos mediadores, que ficou mais a cargo de Daniel e Fabi. Foi mais um mês, com vários encontros e foi como um Colóquio paralelo: ‘por que fazer dessa forma?’. Experimentamos; exercitamos várias vezes os grupos de estudos, então ficou como um Colóquio paralelo antes, que foi como uma experiência pedagógica para nós todos, interessante. E o próprio Colóquio, que para nós é uma experiência, sempre de aprendizagem, e nós “Coloquiamos” – no sentido de que nunca sabemos antes o que vai acontecer. Foi uma experiência muito bonita. Aprendemos muito e me fez pensar muito sobre o virtual e o presencial. Quando chegou a pandemia, tinham muitas pessoas no nosso grupo não queriam fazer o Colóquio porque achavam que só poderíamos fazer presencial, pela lógica do encontro, do abraço, do toque, do encontro pessoal. Então também tivemos uma longa discussão, com vários encontros para ver se o faríamos mesmo não podendo fazer presencial e se faríamos virtual, como faríamos e cuidaríamos dele. Então foi um processo bem extenso e interessante de aprendizado para todos nós...

**Sabrina:** Foi um processo muito interessante sim, pelo qual sou grata inclusive de ter podido experienciar e pretendo seguir acompanhando, participando. Eh, você diz que o Colóquio então foi uma experiência. Será que você poderia comentar um pouco então dos sentidos inerentes a essa noção de experiência nesses termos... Será que escrever experiências, sobre experiências, também pode ser considerada uma experiência? A gente não dá conta de escrever e viver ao mesmo tempo, neh? Escrever depois o que sentiu antes já não nos afastaria da experiência?... Mas mesmo se afastar, guarda potencialidade também – acredito. Eu tenho pensado muito nisso e a virtualidade imposta pela pandemia tem me feito repensar nessas possibilidades com as licenciandas: escrever experiência, escrever invenção, escrever com presença.

**Walter:** Tem um trechinho de uma tese que estou lendo agora, de um colega da Unirio que trabalha também com o tema **experiência** e narra o diálogo que teve com um alemão, pai de um amigo dele, que disse o que seguinte: em alemão tem duas palavras para experiência. Uma que é *Erfahrung* que tem a ver com viajar. O verbo *erfahrung* significa viajar e o prefixo Er, um reforçativo, então fica “viajar por completo” – fazer toda a viagem, do princípio ao fim. E ganha outros sentidos: pesquisar, conhecer. O outro verbo é *Erlebnis*, que tem a ver com a palavra *lebnis*, que significa vida, viver. Então *erlebnis* reforça a vida: uma vivência, uma vida bem vivida, digamos assim, uma vida que transforma também. Então, me lembrei disso com sua pergunta... A palavra experiência é uma palavra muito gasta. Todo mundo fala de experiência agora, ficando cansativa inclusive essa citação que se faz sempre do Larrosa de algo que nos passa, parecendo que perdeu até o sentido, que tudo agora é experiência. E é interessante porque, em princípio, ele estava tentando dizer alguma coisa que não dependia tanto de uma decisão, de algo que vem de fora para dentro e agora parece que todo mundo está lançado para viver experiência. Então esses dois sentidos me ajudam a pensar. São interessantes e por isso te ofereço. Porque enriquecem e complexificam. Uma coisa é experiência como viagem, como deslocamento. E outra coisa é experiência como vivência. E na pandemia, há muitas coisas empobrecidas, a vida tá empobrecida e a possibilidade de viajar tá empobrecida. Então, no sentido de experiência como qualquer outra coisa que tem a ver com mundo, tá em dificuldade. E a relação da experiência com a escrita também. Vale a pena conhecer um texto: uma entrevista de Foucault com um italiano chamado Trombadori, quando ele **diferencia escrita-verdade de escrita-experiência**. Tenho trabalhado essas categorias: uma escrita-experiência é uma escrita que é diferente de uma escrita-verdade. A primeira também afirma verdades, mas não para transmiti-las, se não para problematizar a relação que se tem com elas. Então a questão quase que é de uma relação com a escrita e eu diria: para que a gente escreve? É a questão principal, eu penso. O que nos move na escrita? O que pensamos que significa escrever? Como nos colocamos em relação com nossa escrita? Somos nós que escrevemos ou é a escrita que nos escreve? É um mundo a relação entre experiência e escrita e com essa complexidade do alemão, acho que se torna mais interessante. Uma escrita viagem ou uma escrita vida? Uma escrita que sai do lugar? Que vai do princípio ao fim se deslocando? É uma escrita acontecimento? Uma escrita experiência-vivência? Ou as duas coisas? Ou outra coisa? Então...é um mundo e é bonito sentir quando a escrita escreve ou quando a fala fala, como agora, que estou sentindo que estou sendo falado mais do que estou falando. Espero estar te inspirando. Beijo grande.

Encontrei o texto indicado apenas em inglês e o traduzi livremente. Trata-se de uma publicação resultante de encontros de Duccio Trombadori<sup>40</sup> com Michel Foucault em Paris, no final de 1978. Na última parte do texto, o autor chama a atenção para as observações preliminares de Foucault sobre a relação entre verdade e experiência em suas obras, em que o tema da linguagem retorna com força, bem como o quê e o obriga a escrever livros “para se mudar e não mais pensar a mesma coisa que antes”.

---

<sup>40</sup> Como consta na obra, nasceu em Roma em 1945 e é formado em filosofia do direito. Autor de um estudo sobre o pensamento político de Antonio Gramsci, lecionou na Universidade de Roma. Como jornalista, foi editor da página cultural da L'Unita. À época da publicação do Colloqui con Foucault, era correspondente político e parlamentar do jornal.

Quando Trombadori pergunta a Foucault sobre superação de pensamentos de trabalhos anteriores, o filósofo francês responde que está perfeitamente ciente de ter feito mudanças continuamente tanto nas coisas que o interessavam quanto nas que já havia pensado e complementa com um dos trechos que mais me marcaram ao longo deste trabalho:

(...) além disso, os livros que escrevo constituem para mim uma experiência de que gostaria de ser a mais rica possível. Uma experiência é algo de que você sai mudado. Se eu tivesse que escrever um livro para comunicar o que já pensei, nunca teria coragem de iniciá-lo. Escrevo justamente porque ainda não sei o que pensar sobre um assunto que me chama a atenção. Ao fazer isso, o livro me transforma, muda o que penso. Como consequência, cada novo trabalho muda profundamente os termos de pensamento que eu havia alcançado com o trabalho anterior. Nesse sentido, considero-me mais um experimentador do que um teórico; não desenvolvo sistemas dedutivos para aplicar uniformemente em diferentes campos de pesquisa. Quando escrevo, faço-o acima de tudo para mudar a mim mesmo e não pensar como antes.

Em seguida, destaco a sequência de trechos em que Foucault comenta que não construiu um método geral de valor definitivo para ele ou para os outros; o que escreveu não prescreveria nada, nem para ele nem para os outros e o quanto se impressionava com autores que, mesmo sem se denominarem filósofos, não tinham o problema de construir sistemas, mas de ter experiências pessoais diretas com o que buscavam:

**Duccio Trombadori:** Você fala de fenomenologia: mas todo pensamento fenomenológico está centrado no problema da experiência, na qual esses pensadores depositam sua confiança para delinear o horizonte teórico de sua filosofia. Em que sentido, então, você se diferencia dos fenomenólogos?

**Michel Foucault:** A experiência do fenomenólogo é basicamente uma forma de organizar a percepção consciente (*regard réflexif*) de qualquer aspecto da experiência cotidiana, vivida em sua forma transitória, a fim de apreender seu significado. Nietzsche, Bataille e Blanchot, ao contrário, tentam por experiência chegar àquele ponto da vida que está o mais próximo possível da impossibilidade de viver, que está no limite ou no extremo. Eles tentam reunir o máximo de intensidade e impossibilidade ao mesmo tempo. O trabalho do fenomenólogo, no entanto, consiste essencialmente em desdobrar todo o campo de possibilidades conectadas à experiência cotidiana. Além disso, a fenomenologia tenta apreender o significado da experiência cotidiana para reafirmar o caráter fundamental do sujeito, do self, de suas funções transcendentais. Pelo contrário, a experiência de Nietzsche, Blanchot e Bataille tem antes a tarefa de “arrancar” o sujeito de si mesmo de tal forma que não seja mais o sujeito como tal, ou que é completamente “diferente” de si mesmo para que possa chegar à sua aniquilação, à sua dissociação. É esse empreendimento dessubjetivante, a ideia de uma “experiência-limite” que arranca o sujeito de si mesmo, que é a lição fundamental que aprendi com esses autores. E por mais enfadonhos e eruditos que tenham sido os meus livros resultantes, esta lição sempre me permitiu concebê-los como experiências diretas para me “arrancar” de mim mesmo, para me impedir de ser sempre o mesmo.

A partir do dito sobre esse “arrancamento”, entendo o que Foucault diz posteriormente sobre a experiência que um livro nos permite ter – não sendo nem verdadeira nem falsa, mas sempre uma ficção, algo construído, colocando em jogo a maneira como uma “verdade se encontra usada dentro de uma experiência, não presa a ela, e que, dentro de certos limites, a destrói”.

Finalmente, quando responde a Trombadori sobre a possibilidade de transcendência de uma experiência individual, Foucault responde:

**Michel Foucault:** Uma experiência é, claro, algo que alguém tem sozinho; mas não pode ter seu impacto total, a menos que o indivíduo consiga escapar da subjetividade pura de tal maneira que os outros possam - não direi reexperienciar exatamente - mas pelo menos cruzar seus caminhos com ele ou refazer. Voltemos por um minuto ao livro sobre prisões. Em certo sentido, é uma investigação histórica. Mas seu público o apreciou ou detestou não como uma obra historiográfica. Todos os seus leitores sentiram ou tiveram a impressão de que se tratava deles, do mundo de hoje, ou das suas relações com a “contemporaneidade”, nas formas como esta é aceite e reconhecida por todos... Sentimos que trouxe algo contemporâneo em discussão. E, com efeito, só comecei a escrever este livro depois de ter participado por alguns anos de grupos de trabalho – grupos envolvidos em reflexões “sobre” e luta “contra” as instituições penais. Foi um trabalho complexo e difícil, realizado com presidiários, suas famílias, carcereiros, magistrados etc. Quando o livro saiu, vários leitores - em particular guardas penitenciários, assistentes sociais etc. – deram este juízo singular: “É paralisante. Pode haver algumas observações corretas, mas em todo caso tem certamente seus limites, porque nos bloqueia, nos impede de continuar nossas atividades”. Minha resposta é que é justamente essa relação que comprova o sucesso do trabalho, prova que funcionou como eu queria. Ou seja, é lido como uma experiência que nos transforma, que nos impede de ser sempre os mesmos, ou de termos o mesmo tipo de relação com as coisas e com os outros que tínhamos antes de lê-lo. Isso me mostra que o livro expressa uma experiência que vai além da minha. O livro está apenas inscrito em algo que já estava em andamento; poderíamos dizer que a transformação do homem contemporâneo é em relação ao seu sentido de self. Por outro lado, o livro também trabalhou para essa transformação; tem sido, mesmo que em pequena escala, um agente. É isso. Este, para mim, é um “livro de experiências” em oposição a um “livro de verdade” ou um “livro de demonstração”.

A partir dos deslocamentos provocados pela ampliação das possibilidades de compreensão da noção de experiência, busco atualização do termo em trabalhos mais recentes de Jorge Larrosa para compartilhar com as licenciandas no âmbito das Oficinas. Isso porque o entendimento do termo como “aquilo que nos passa, nos acontece” já tinha mobilizado deslocamentos, uma vez que me afastou da compreensão usual de “aquilo que passa, acontece”; de experiência como acúmulo de prática ou coisa

que o valha. Assim, encontro, por indicação do próprio autor por e-mail, em um dos livros que, como outros, devido a ter superestimado o tempo na minha capacidade de leitura e trabalho durante o doutoramento, havia adquirido, mas sem ter conseguido utilizar. Em *Esperando não se sabe o quê – sobre o ofício de professor*, o autor levanta cinco motivos de uso do termo, relacionado ao mundo e ao nosso ofício: 1) experiência como relação com o mundo em que estamos imersos; 2) experiência como o que compõe uma forma de vida; e o conhecimento da experiência como conhecimento corporalizado; 3) conhecimento da experiência como conhecimento prático, derivado de uma relação ativamente comprometida com o mundo; 4) experiência que imprime em nós uma necessidade de repensar, de retomar às ideias que tínhamos anteriormente sobre as coisas; e 5) o escrever a experiência como passagem, ponte, mediação, tradução entre viver e pensar.

Do último motivo, bastante relevante para a pesquisa, o autor acrescenta que se uma experiência procura ser pensada e expressa, ela “(...)procura dar forma ao que não está exatamente em nenhum lugar, a não ser no ‘entre’, no ir e vir” e por esse motivo, escrever seria fazer experiência e não somente relatá-la e para isso, “precisamos de palavras que sejam consonantes com nossa experiência” (LARROSA, 2018, p. 22), me trazendo conexão com os termos inventados durante a pesquisa, como *docendo* e *fechabrimento*, nascidos justamente da inexistência de palavras que pudessem expressar as experiências e questão.

O referido autor, com quem concordo, insiste que é preciso seguir reivindicando a experiência, dar-lhe dignidade e legitimidade, porque “a experiência foi menosprezada tanto pela racionalidade clássica quanto pela racionalidade moderna, tanto na filosofia quanto na ciência” (LARROSA, 2020, p. 38).

Finalmente, em conversa com Karen Rechia, Larrosa (2019, p. 177-182), ao comentar sobre o cansaço e uma certa paralisia do termo em questão, traz apontamentos bastante pertinentes para o trabalho com as artesanias possíveis nas oficinas, destacando o cuidado, o perigo para que nossa “insistência em não metodologizar, não didatizar, não pedagogizar, não funcionalizar” justifique preguiça e negligência, a partir do que propõe o deslocamento pedagógico da ideia de experiência como transformação da pessoa para a ideia de exercício como atenção ao mundo para que justamente o mundo não desvaneça nas instituições contemporâneas de educação e:

Isso é algo que faz o professor: pôr algo do mundo sobre a mesa, fazê-lo sensível e tentar convertê-lo em algo público, em algo comum, em algo sobre o que se pode pensar, sobre o que se possa colocar e relação a nossas formas (singulares e coletivas) de viver e de estar juntos. (LARROSA, 2019, p. 182).

Durante as oficinas, as licenciandas destacaram como principais experiências:

a) Termos levantado as diferenças existentes nas maneiras como vamos lidando com a escrita nos cotidianos das licenciaturas de acordo com o suporte:

- **Larissa Ramos:** Até o que produzo pelo EAD sempre passa pelo papel... Não consigo fluir igualmente pelo teclado.
- **Francislayne Gomes:** Eu também não abandono meu papel!
- **Raynan Aguilar:** estava refletindo outro dia sobre isso...a escrita no computador e no papel... testando as duas.
- **Larissa Ramos:** ah, quando eu faço uma escrita que precisa ser imediata eu uso o celular, realmente, no bloco de notas!
- **Raynan Aguilar:** muito legal ver essas diferentes experiências!
- **Adalberto Prado:** Nossa, eu sou um desorganizado... não escrevo no computador, no papel muito menos...
- **Sarah Rodrigues:** Outra loucura que pra mim hoje é inviável: querer fazer fichamento no papel. Não dá! (risos).
- **Rosângela Bessa:** Que luxo...

b) A relação entre experiência e tempo não-cronológico:

- **Adalberto Prado:** parece que experimentar, experienciar é algo inédito;
- **Cláudio Gabriel:** É, olha como a fala da experiência de Vânia está carregada de "aqui e agora";
- **Adalberto Prado:** Experiência ultrapassa então a simples contagem de tempo ou eventos, porque há idosos com pouca experiência...

**Larissa Ramos:** A coisa do tempo é muito forte. Sinto que nunca finalizaremos esse percurso de reflexão sobre a escrita e sobre os temas propostos nos encontros. Tudo parece ser respondido, mas nada solucionado e essa é uma busca eterna. As respostas carregam mais perguntas. O mais essencial já fizemos, começamos e deixamos coisas para trás e adquirimos novas e a nossa chegada entre aspas são os caminhos que vamos seguir.

Cabe ressaltar que a questão do tempo é conversada com as licenciandas a partir de um destaque dado por Kohan (2019, p. 131-132):

*Chrónos* é o tempo do relógio, o número do movimento segundo o antes e o depois, o tempo que passa e não se detém. *Chrónos* tem duas partes: passado e futuro, com o presente como um limite entre os dois. É o tempo da ciência, da instituição, da história. *Kairós* é o tempo da oportunidade. O momento preciso. A qualificação presente no agora fugaz e não qualificado de *chrónos*.

É um momento que se torna qualificado, único, singular, insubstituível. Já *aión* é o tempo da infância, do presente, do eterno retorno, da brincadeira, do pensamento, da arte, da filosofia... do amor. Ama-se em *aión*, num tempo presente, de presença, de entrega, de arte.

- c) A diferença com que, em um dos encontros, cada um produziu narrativas por meio do contato com determinadas imagens, com a proposta de criação de uma história a partir de um objeto específico, que estivesse por perto na sincronicidade do momento:

**Marlon Reis:** As experiências que mais me deixaram boquiaberto foram a de descrever uma imagem com uma palavra e criar uma história do nada sobre um objeto. Primeira porque eu não imaginava que havia coisas dentro de mim assim e ali consegui expor para os meus companheiros de uma forma tão genuína, sabe? Depois aquilo: o fato de que, apesar de criarmos histórias e situações diferentes, no final de tudo, podemos unir as histórias e nos encontramos de algum modo... Isso me deu uma sensação de união de grupo incrível...aliás obrigado por tudo gente, carrego vocês pra vida!

- d) A proposta de escrita para a própria criança a partir da cosmovisão atual de professora em formação:

**Francislayne Vieira:** Me afetou muito o texto para a minha criança. Durante aquela escrita pude reviver momentos e memórias que há muito tempo estavam escondidos dentro de mim. Coisas gostosas e dolorosas, mas necessárias de serem lembradas...

- e) a proposta de não utilização de escrita para narração da própria trajetória docente:

**Leiliane Rezende:** O encontro de fechamento foi um momento muito especial porque apresentamos nossa trajetória, sem a utilização de palavras. Cada história apresentada nos impulsionou de alguma forma.

Interessante perceber, durante essa escrita, que, de maneira semelhante, colocamos em destaque o fato de termos sentido espanto e admiração pelos diferentes modos como nos relacionamos com uma mesma provocação; proposta, e, a partir daí, um gosto diferente pelo imprevisível – algo novo para mim.

### 2.3.2 Escritas e invenções

No âmbito das oficinas, defendo a possibilidade de produção de escritas inventivas, as quais apoiam-se no campo de estudos em cognição inventiva, que compreende a cognição como invenção de si e do mundo, englobando a característica de imprevisibilidade, bastante cara à educação em tempos de incerteza.

A partir do contato com a produção acadêmica de Virgínia Kastrup, compreendo que o conceito de aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2005) inclui invenção de problemas, problematização, e daí que escrita inventiva surgiria unida à concepção de aprendizagem inventiva, como prática concreta de uma política de invenção.

A autora considera a tríade ética-estética-política destacada por Rolnik (2015), com base em Deleuze. Quando busco pensarmos possibilidades de invenção de escritas na formação docente, entendo a urgência de “(...) afastar-se do modelo da representação, em que ela [a aprendizagem] é entendida como realização de tarefas e solução de problemas” (KASTRUP, 2015, p. 30). Ela explica que, nesses termos, importa pensar numa formação de professores que tem como compromisso ético, estético e político o “(...) aprender, por meio de diferentes práticas, a ativar e a sustentar nos alunos uma atitude cognitiva de problematização, de improvisação e de experimentação” (KASTRUP; GURGEL, 2019, p. 60).

Quanto ao papel da escrita na formação de professores, Kastrup e Gurgel (2019, p. 60) defendem que “(...) as práticas de escrita concorrem para tornar a formação inventiva não apenas um modelo teórico alternativo, mas, acima de tudo, uma experiência corporificada e uma política cognitiva”. Elas se propõem a discutir a escrita não somente como produção textual, mas como prática de produção de si. Destacam que essa prática possui uma dimensão de experiência atenta e que toda experiência tem um caráter estético. Dizem ainda que a escrita é um processo de invenção que não pode ficar resumido à criatividade e que a invenção implica “(...) uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis (...) O resultado é sempre imprevisível” (KASTRUP, 2007, p. 27).

Complementando essa ideia, Kastrup e Pantaleão (2015, p. 29) dizem que “(...) os encontros com a arte literária, em grupo, podem não apenas levar a um processo de expressão do eu, mas também criar condições para uma escrita-inventiva”. Cabe a sinalização de que entendem que:

(...) “aprender a pensar é a aprender a pensar seu próprio pensamento, aprender a viver é aprender a criar seu próprio estilo. Não há uma causalidade linear, mas produção recíproca, invenção simultânea de si e do mundo

(KASTRUP, 2008, p. 108). Essa forma de entender a cognição sugere um percurso no qual o si e o mundo encontram-se em um processo de transformação permanente. E, nesse contexto, os processos de subjetivação e objetivação são co-emergentes. (KASTRUP; PANTALEÃO, 2015, p. 30).

Insegura se estaria pensando adequadamente, em 2021, proponho uma conversa com Virgínia Kastrup, que, muito gentilmente se disponibiliza (Figura 7).

Figura 7 - Conversa com Virgínia Kastrup



Fonte: Acervo da autora (2021).

Sou afetada pela conversa enquanto “confirmação de caminho escolhido” e compartilho isso com ela e com as licenciandas na oficina. Virgínia me apresenta mais do que dois trabalhos de duas ex-orientandas; apresenta-me duas pessoas, professoras pesquisadoras envolvidas de modos diferentes com a mesma questão acerca da problemática inventiva.

Com Gurgel (2019), aprendo sobre *Escrita literária coletiva: uma experiência em grupo*, título de sua tese, em que ela explica que, assim coordenava o Clube de Leitura e Escrita Prosa na Roda:

A cada encontro, os participantes eram convidados a levar um excerto de um livro de sua preferência. Cada um lia o trecho que havia trazido e, juntos, escolhíamos por votação o texto que parecia mais interessante como mote, ou seja, como inspiração para a escrita de um novo texto. Essa inspiração poderia advir de diversos aspectos: a forma assumida pelo texto, seus

conteúdos principais, a fala de um determinado personagem. O importante era captar os afetos provocados pelo texto e, a partir deles, produzir algo de novo. (GURGEL, 2019, p. 20).

Conversamos sobre como há produção de subjetividade na experiência literária, sobre trocas bibliográficas, sobre lacunas de grupos de escrita não tradicionais na academia brasileira e a respeito de como podemos nos inspirar em trabalhos de autores como Julia Cameron (autora de *The right to write* e *O caminho do artista*), Peter Elbow (autor de *Everyone can write*), Howard Becker (autor de *Truques de escrita* e *Writing for social scientists*) e Pat Schneider (autora de *Writing alone and with others*).

Com Maria Izabel Pantaleão, aprendo sobre possibilidade de caminhar *Da paisagem literária à escrita inventiva*, título de sua tese, focada na experiência com a arte literária em grupos de crianças e jovens em oficinas de textos. Adotando o método da cartografia, em sua pesquisa, a autora opta por textos escritos em primeira pessoa e pelos poemas, “(...) no sentido de demonstrar que os procedimentos adotados forçam produção de subjetividade, fazem pensar e acionam desejos, acessando o plano não linguístico da linguagem, no qual as palavras adquirem uma dimensão de força e intensidade” (PANTALEÃO, 2013).

Durante as Oficinas de Escritas *Docendo*, eu tenho a oportunidade de partilhar essas questões com as licenciandas e aprender com elas. Se, para Certeau, quem inventa os cotidianos somos nós, gente ordinária; se para o poeta Manoel de Barros, “tudo o que não invento é falso”, para nós, o que (mais) isso pode isso significar?

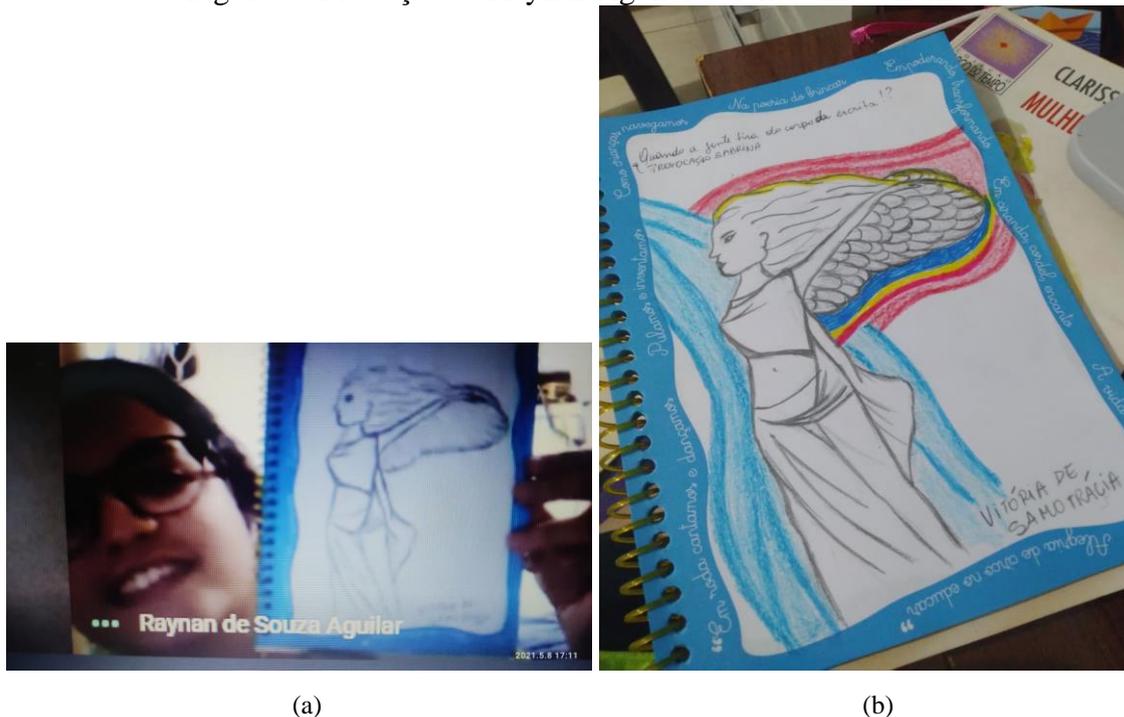
Compartilho, a partir do vídeo disponível em rede de Silvio Gallo sobre *Deleuze e a Educação*, o qual assistimos juntas por sugestão anterior da parceira de grupo Soymara Emilião, podemos pensar em atividades educativas que não estejam voltadas somente para a solução de problemas, mas para a invenção deles. Afirmo que se a escrita organiza nosso pensamento, quando escrevemos a partir disso, com isso incorporado, é possível potencializar a nossa docência. Coloco(-me) na roda minha própria escrita inventiva enquanto exercício, enquanto convite.

Desconfia comigo do mundo escrito?  
 Busca prazer no escrever, destaca sua autoria, transforma teu discurso.  
 É a racionalidade estético-expressiva que pode unir o que a racionalidade científica separou!  
 Afirma a vida na luta por uma docência mais decente, sem desperdiçar tanta experiência?  
 Experimenta, bricola e flana. Escuta, liberta e narra. Encontra, conversa e ama.

Vamos descobrir caminhos pelos quais nossos filhos possam inventar o mundo como seus, nos seus próprios modos?  
Pensa comigo em outras escritas?  
O que podem escrituras, escrevinhações, escrevivências?  
Produzamos presença, estejamos presentes, retornemos juntas da presença à linguagem.  
Você vem?

E elas vieram. Uma delas, Raynan Aguilar, compartilha com o grupo sua invenção em forma de desenho, sincronizado com o tema que conversávamos sobre a importância das mãos nas nossas marcas docentes. Conversávamos sobre uma comparação inventiva provocada a partir das imagens que compartilho com elas da Deusa de Milo, sem braços, e da Vitória de Samotrácia, com braços alados, mas sem cabeça. “Olha gente, uma tem cabeça, mas não pode agir no mundo com as mãos; a outra pode voar em sua ação, mas não tem cabeça (risos)”. E Raynan assim o resolve: inventando uma cabeça para a sua-nossa Vitória (Figura 8).

Figura 8 - Produção de Raynan Aguilar durante uma Oficina



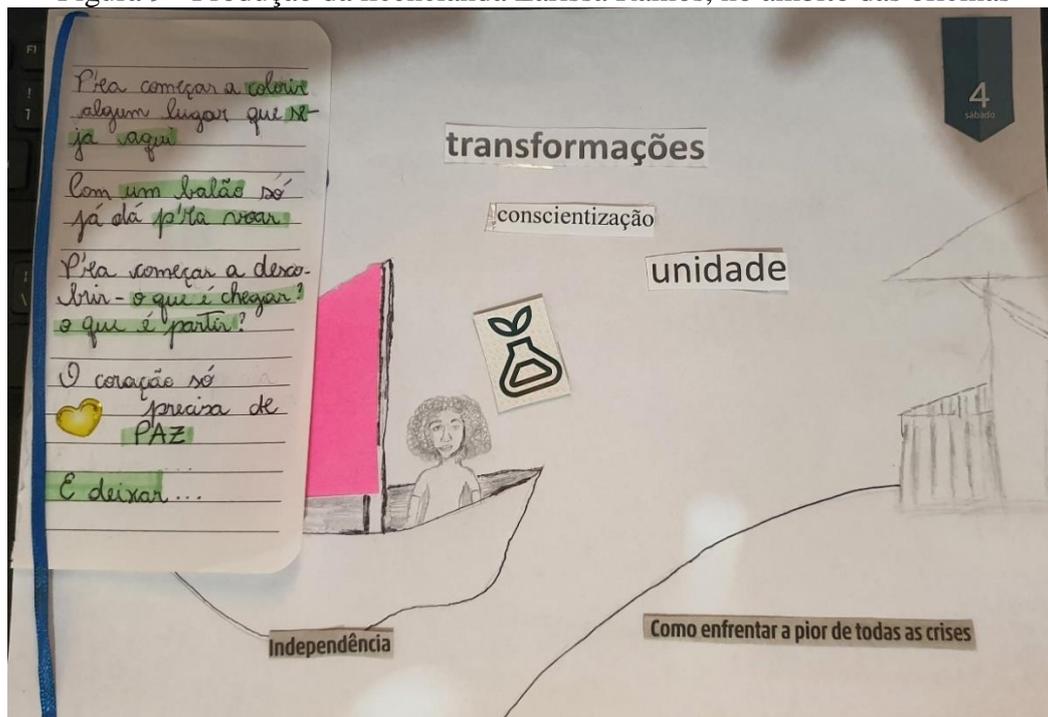
Fonte: Acervo da autora (2021).

Em outros momentos, Ray compartilha com o grupo poemas de seu pai, já falecido e, tempos depois do final do primeiro ciclo, envia-me uma mensagem dizendo que se recordou do grupo das oficinas quando viu a notícia sobre Harmonia Rosales, artista afro-cubana, pintora que fez a recriação da obra de Leonardo da Vinci, *Homem Vitruviano*, em que, ao invés de ser um homem branco, é uma mulher negra, associando com a ressignificação de *Escrava Anastácia* que havia apresentado para elas com a *Anastácia Livre*, imagem de autoria do artista brasileiro Yhuri Cruz (2019).

A temática dos balões entra na história das oficinas por meio de um texto que Cláudio Gabriel produz para uma apresentação artística para o grupo. Sem combinar, Mariana apresenta em seguida uma música de autoria própria, em que menciona balões. Emocionada, diz que “Faltam palavras para descrever o que vivemos”, com que assentimos. Penso que a impossibilidade de expressar textualmente o que vivemos coletivamente se apresenta como indício justamente da necessidade de seguir investindo nossos esforços nesse tipo de performance...

Para a minha surpresa, Larissa Ramos abre o encontro de fechamento do Ciclo II apresentando uma produção (Figura 9) em que menciona balão a partir do trecho de uma canção de Cícero Lins, intitulada *Cecília e os balões*, que eu desconhecia:

Figura 9 - Produção da licencianda Larissa Ramos, no âmbito das oficinas



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Se “com um balão só já dá p’ra voar”, imagina o que pode acontecer quando nos encontramos em atitude inventiva... Outras produções foram apresentadas no coletivo das oficinas: apresentação teatral, produção de texto coletivo a partir da coleta da produção do que íamos escrevendo no chat, pinturas, colagens, poemas, músicas, vídeos autorais em resposta a “Quem estou sendo na docência?”, notícias jornalísticas oriundas do caos político que vimos enfrentando, menção a filmes e séries a partir dos quais vamos associando às nossas vidas, às nossas docências.

Esses movimentos vão incluindo histórias “oficiais” e histórias dialogadas com base na partilha de imagens de bons encontros inspiradores como os nossos podem ser; como o de Caetano e Torquato a partir do que surge a canção Cajuína; como o de Carolina Maria de Jesus e Clarice Lispector (lançamento de *Quarto de Despejo*, em 1960), a partir do que “concluímos” que, mais interessante do que criticar o uso desse ou daquele autor nas nossas escolhas, a possibilidade de potência de seus-nossos encontros com eles e suas-nossas heranças.

### 2.3.3 Escritas e presenças

Há formas de arte que me fazem sentir que, ao estar exposto a elas, consigo ter um vislumbre de *Gelassenheit*, por conseguir um descanso da produção de Erkenntnis (Conhecimento). No Nô e no Kabuki, duas formas do teatro clássico japonês, todos os atores adentram e deixam o palco por meio de uma ponte que atravessa a plateia (os assentos considerados melhores são aqueles próximos ao meio da ponte). Agora, essa emergência e esse desaparecimento da *persona* teatral (em especial, penso, naquelas peças que trazem demônios) frequentemente demanda mais tempo do que as cenas e as interações dos atores que estão no palco. Sincronizados, no teatro Nô, com a monótona batida (para nossos ouvidos) de dois tipos de tambores arcaicos, os corpos dos atores parecem ganhar forma e presença na medida em que se aproximam por detrás das cortinas e chegam ao palco; e parecem desfazer essa presença e essa forma quando se retiram. As peças Nô são extraordinariamente lentas e repetitivas. Se o espectador ocidental, entretanto, resistir ao primeiro impulso, i.e., ao primeiro desejo de deixar o teatro na primeira oportunidade, se você tem a paciência de deixar a lentidão da emergência e do desaparecimento crescer em você, então o teatro Nô, após duas ou três horas, fará você sentir que a sua relação com o mundo se modificou. Você pode sentir que começou a permitir que as coisas cheguem até você, que cessou de se perguntar o que elas significam e que, enquanto aprendeu a permitir que elas apareçam, você se torna parte delas.

Hans Ulrich Gumbrecht (2016).

Eu quis trazer toda essa passagem de *Serenidade, Presença e Poesia*, de Gumbrecht (2016), em sua experiência epifânica com o teatro japonês para o desvelamento da *Gelassenheit* (normalmente traduzida para o inglês como *soltura* e como *serenidade* para o francês, o espanhol e o português, segundo o próprio autor), porque foi assim que experienciei os primeiros contatos com os escritos do autor. Quando comecei a lê-lo, tudo que ouvi foi uma “monótona batida”, uma dificuldade grande de compreensão. Por pouco não “deixei o teatro na primeira oportunidade” e abandonei o caminho de leitura que havia me proposto para chegar a compreender se seria possível a produção de presença na linguagem escrita. Foi preciso resistir ao impulso; insistir por outros de seus textos, buscar sua voz em vídeos de entrevistas e seminários... E sim, minha relação com o mundo se modificou no enfrentamento do desafio do equilíbrio entre o buscar e o permitir que as coisas chegassem até a mim; de cessar de me perguntar o tempo todo o que elas significam para chegar a me tornar parte

delas.

Busco, cotidianamente, em minha andarilhagem, possibilidades de caminho de escritas na formação docente, sentindo como fui afetada pela ressignificação de noções e partilhando esses afetos com as licenciandas. Um trabalho com tom memorialístico que, por vezes, expressa-se como aposta no recurso narrativo em minha abordagem; aposta no quanto acredito que as oficinas se distanciam do que criticamos da docência prescritiva, das representações demeritórias de docência as quais aprendo a desconfiar com minha orientadora. Aqui, a noção de presença.

Dessa noção, temos que uma “Filosofia da Presença” vem sendo desenhada por Sepp Gumbrecht, teórico literário alemão e professor emérito na Universidade de Stanford com estreita ligação com o Brasil. Aqui problematizo como os textos do autor nos ajudam a pensar em escritas que considerem as relações envolvidas na *produção de presença na linguagem* em currículos dos cotidianos da formação docente.

Em 2013, Gumbrecht proferiu a conferência de abertura do VII Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação, realizado pela Universidade Federal de Ouro Preto. Essa conferência foi gravada e transformada em artigo intitulado *Desafiando a História: por uma Pedagogia da Presença*, escrito por Juliana Cesário Hamdan e publicado em 2015. O texto tem como objetivo refletir sobre a relação entre a Pedagogia e a Filosofia da Presença, que vem sendo desenvolvida por Gumbrecht há pelo menos 15 anos.

Tanto oralmente quanto por escrito, Gumbrecht costuma comentar brevemente quais questões abordará na situação em questão de início. No referido texto, ele começa com dois exemplos, pensando em uma Pedagogia da Presença: o filósofo iluminista Wilhelm von Humboldt e nosso mestre querido, Paulo Freire.

Gumbrecht (2015) destaca que Humboldt descreveu um projeto de universidade em três níveis: um defendendo a universidade como lugar de inovação do saber; um segundo defendendo a produção de inovação e a distribuição do saber com um Estado que alimente e financie e universidade, mas que não tenha o direito de interferir na vida intelectual dela; e um último em que defende seminários e laboratórios como lugares de uma produção do saber inovador. Lugares que, para Gumbrecht, são relevantes por serem *lugares de copresença física*, “(...) que permitem uma intensa interação entre as tonalidades diferentes do entusiasmo intelectual, entre gerações diferentes. A diferença do entusiasmo do professor em copresença com o entusiasmo do aluno vai constituindo-se em uma inspiração mútua” (GUMBRECHT, 2015, p. 828).

Gumbrecht (2015) destaca que Freire insistia que a educação é um lugar em que a opressão deve ser superada. Para o autor, “(...) a situação de ensino como superação de uma situação limite tem que ser uma situação de copresença física, para ser o palco de uma transformação social” (GUMBRECHT, 2015, p. 828), dando destaque à intuição de ambos os pensadores para a presença como condição necessária para boas condições pedagógicas.

Ao buscar identificar então elementos de copresença na Pedagogia, Gumbrecht (2015) apresenta duas tipologias<sup>41</sup>: uma **cultura de sentido** e uma **cultura de presença**. A primeira é estabelecida na modernidade com a crescente “(...) crença no potencial intelectual de explicação e interpretação do real, sobretudo a partir de Descartes”. A segunda, muito menos mencionada, perdeu força e lugar no processo de hegemonia intelectual interpretativa. Depois de didaticamente ressaltar que nenhuma cultura é completamente um tipo único de cultura, Gumbrecht (2015) se propõe a identificar seis distinções entre elas, que assim sistematizo:

- 1- De a consciência ser “a única parte da autorreferência humana numa cultura de sentido” e, no entanto, “quando uma cultura de presença inclui ou soma a corporalidade, não exclui a consciência, isto é, é forma e consciência”;
- 2- O observador, como uma autorreferência cartesiana, estar sempre diante dos objetos, mas “quando, numa cultura de presença, em que a concepção dos homens contém o corpo, eles também fazem parte do mundo dos objetos” – o que nos aponta para a questão de a distinção entre homem e objeto não apresentar contornos tão nítidos;
- 3- Numa cultura de sentido, os cientistas interpretarem para atribuir significado aos objetos; numa cultura de presença, “o modo predominante de produção de saber seria um processo de desvelamento do ser. Isto é, algo que vai se mostrando, criando corpo”;
- 4- Numa cultura de sentido, as interpretações serem produzidas e “vão sempre se constituindo em uma motivação para a constituição de um futuro diferente, isto é, uma motivação para atuar e transformar”. Numa cultura de presença, “aquele desvelamento leva ao desejo de se inscrever numa ordem cosmológica existente, numa coreografia, nos rituais”;
- 5- Na cultura de sentido, predominar a dimensão temporal, enquanto o espaço é a dimensão importante de uma cultura de presença; e
- 6- Numa cultura de presença, haver violência – “ao contrário do Foucault, aqui a violência poderia ser definida como a penetração ou a ocupação de espaços com corpos, contra a resistência de outros corpos”. Numa cultura de presença a violência é sempre concreta; numa cultura de sentido, existe sempre a tendência de transformar a violência em potencial de violência. “Quando se fala de ‘poder’ isto não é uma violência objetiva, é uma violência que existe como potencial” (p. 825-839).

---

<sup>41</sup> Tipologias também comentadas e potencializadas em encontros com o Professor Gustavo Coelho no âmbito da disciplina *Estética, Currículo e Cotidianos - ProPEd UERJ, 2020/2*.

Gumbrecht (2015) alerta para evitar que concluamos dicotomicamente que uma tipologia de cultura é negativa e a outra positiva. Parte para o conceito de cronótopo (palavra inventada por Bakhtin), apontando uma acepção da palavra que quer também dizer que “(...) a relação entre as três dimensões temporais, futuro, presente e passado, é, ela mesma, condicionada historicamente” (GUMBRECHT, 2015, p. 830).

Pensando na visão do mundo que saiu do século XVIII (ainda predominante), Gumbrecht (2015) apresenta alguns traços: a crença na possibilidade de abandonar o passado; contar com o futuro como horizonte aberto de possibilidades; reduzir o presente, no cronótopo historicista, ao momento de transição entre passado e futuro; tratar o presente como *habitat* epistemológico do sujeito. O autor finaliza essa questão resumindo que “(...) o cronótopo historicista conclui que não existem fenômenos que não se transformem no tempo, seja de forma mais devagar ou acelerada” (GUMBRECHT, 2015, p. 832) e marcando que as pessoas confundiram tanto esse cronótopo específico com um conceito generalizado do tempo (um conceito meta histórico e transcultural do tempo), que se esqueceram das possibilidades de existência de outras temporalidades.

E por que isso é importante para a Pedagogia, para a formação docente? Voltando a Gumbrecht (2015), entendo que, junto ao cronótopo enquanto cultura histórica predominante, emerge uma visão de mundo diferente e até hoje marginalizada, que o autor chama de “prosa do mundo”:

Em primeiro lugar, ao contrário de transformar tudo que acontece em narrativa histórica, a prosa do mundo considera o mundo como um campo de contingência, um campo de relatividade entre as coisas, as que são necessárias e as que são impossíveis. Isso quer dizer que o mundo não é aquela necessidade narrativa que vai se reconstruindo, retrospectivamente. O mundo sempre é um mundo em que se tem muitas possibilidades, em cada presente. Em segundo lugar, a prosa do mundo, essa visão do mundo marginalizada, enfatiza a capacidade do julgamento, que é a capacidade humana de, em situações singulares, reduzir a ambiguidade, enfrentar a complexidade de uma situação, transformar uma ambiguidade em uma possibilidade viável e desejável para os sujeitos envolvidos. E em terceiro lugar, a prosa do mundo, essa visão do mundo existente desde ao redor de 1800, mas marginalizada, não elimina o problema da compatibilidade entre percepção e experiência. Quer dizer que a prosa do mundo, ao contrário da visão historicista, conta com o corpo, conta com a presença. (GUMBRECHT, 2015, p. 833).

Gumbrecht (2015, p. 834) diz que a prosa do mundo foi fundamento do romantismo e é por isso que “(...) sempre que referimos a alguma coisa como sendo romântica, esta pode até ser amorosa, simpática, mas nunca muito séria”. Em outras

palavras, a prosa do mundo não é considerada “(...) suficientemente séria para ocupar o centro da institucionalidade”. O autor vai nos dizer que a concepção da Pedagogia, no sentido complexo, “(...) fica muito mais do lado da prosa do mundo, contingência, julgamento, corporalidade, e não daquele historicismo, daquela cultura de sentido, centralmente institucionalizada desde o século XVIII, XIX, na cultura ocidental, globalizada”. Para o autor, isso explica a razão de, até hoje, a Pedagogia ter, social ou academicamente, um lugar pouco valorizado.

Em *Nosso Amplo Presente: o tempo e a cultura contemporânea*, Gumbrecht (2015) fala sobre a vida em um novo presente cada vez mais amplo e que ameaça nos esmagar. Além disso, apresenta oscilações interessantes para provocar a refletir a respeito disso e a respeito do fato de que, nesse tempo, “(...) todos nós sentimos um anseio especial por momentos de presença” (GUMBRECHT, 2015, p. 141).

Quando defende uma Pedagogia da Presença, o autor ressalta a complexidade envolvida (já que, vivemos cotidianamente, no amplo presente de simultaneidades, mas em coexistência com o cronótopo historicista) e nos diz:

Então, a presença do passado no presente é muito maior do que costumava ser antigamente. Entre aquele futuro já bloqueado e este passado que está inundando este presente, o nosso presente hoje já não é um presente estrito, um presente de pura transição, mas um presente cada vez mais amplo, um presente se amplificando, um presente de simultaneidades. Um presente que sempre já, desde o primeiro momento, é complexo demais. Um presente em que estamos navegando, mas no qual não temos mais um lugar natural.

Compreendo com Gumbrecht (2010) a importância de uma Pedagogia da Presença que interprete e controle menos e acompanhe e ajude mais nas articulações coletivas de momentos de desejos de presença na Educação, na Linguagem, nas nossas escritas, nas escritas de nós. Levo essa importância para as Oficinas de Escrita *Docendo*. “É chocante em que posições, com que escandalosa simplicidade um intelecto emprenha o outro!” (SZYMBORSKA, 2011, p. 86).

*Presença na linguagem ou presença adquirida contra a linguagem?* – esse é o título do capítulo em que Gumbrecht (2015) vai falar mais especificamente sobre a linguagem que me interessa compreender e desenvolver neste e com este trabalho.

Primeiro penso que seja interessante o esforço de compreender presença como dimensão em que as coisas-do-mundo estão substancialmente a uma distância de ou em proximidade aos nossos corpos, “tocando-nos diretamente ou não”.

Para nos conduzir da linguagem à presença, Gumbrecht (2015, p. 20-24) apresenta quatro premissas, que assim apresento:

- 1- Crítica no âmbito da tradição hermenêutica – referindo-se à “crítica da metafísica do Ocidente”, Gumbrecht pretende indicar um estilo intelectual prevalecente hoje nas Humanidades que permite apenas encontrar aquilo que supostamente interessa interpretar: um sentido para as coisas;
- 2- O uso da palavra *presença*;
- 3- A distinção tipológica que propõe entre “cultura da presença” e “cultura do sentido” – como já presente nesse texto em “Por uma Pedagogia da Presença”, então resumidamente resalto aqui as questões: a) uma cultura de presença integrar tanto a existência física quanto a existência espiritual na autorreferência humana;
  - b) numa cultura de presença os seres humanos se considerarem parte do mundo dos objetos ao estarem ontologicamente separados dele;
  - c) a existência humana se revelar em constantes tentativas de transformar o mundo tomando por base a interpretação das coisas e a projeção dos desejos humanos no futuro
- 4- Um caminho de retorno da presença à linguagem através de seis modos pelos quais a presença e a linguagem podem se amalgamar (aqui onde percebo mais potência para compartilhamento no âmbito das oficinas):
  - a) **Linguagem como presença** – Gumbrecht (2015, p. 24) vai colocar, acima de tudo, a linguagem falada enquanto realidade física, considerando que ela “não toca nem afeta apenas nosso sentido acústico, mas também nosso corpo na sua totalidade”. Ele coloca em relevo uma linguagem rítmica, citando como exemplo uma poesia cuja qualidade conseguimos captar numa leitura, mesmo sem conhecer a língua utilizada, haja vista o ritmo que ela carrega.
  - b) **Presença no trabalho filológico** – estou tentando compreender “Los Poderes de la Filología”, em Gumbrecht (2007), ainda sem versão em língua portuguesa, para entender melhor esse modo, mas, por enquanto, consigo ressaltar que o autor faz uso de um significado singular de filologia enquanto cuidado de um texto histórico referido exclusivamente a textos escritos; na direção do desenvolvimento das habilidades de identificação de fragmentos, edição de textos e escrita de comentários históricos para se chegar a uma competência filológica e à capacidade de pensar historicamente. O autor também menciona o desejo de incorporarmos textos interpretando-os como atores, que entendo como uma pista potente para experienciarmos.
  - c) **Linguagem que pode desencadear uma experiência estética** – nesse texto o autor não dá grandes pistas de como chegamos a essa possibilidade, mas, em outra situação mais recente<sup>42</sup>, ele apresenta uma série de dez condições “pró” experiência estética, as quais apenas citarei aqui, no intuito de desenvolvê-las assim que possível: *Autonomia, Stimmung, Jogo, Imaginação, Latência, Epifania, Ritmo, Corpo Místico, Intensidade, Serenidade*.
  - d) **Linguagem da experiência mística** – no sentido de que a linguagem mística produz efeitos de estímulo a imaginações que parecem fazer palpável essa presença.

---

<sup>42</sup> Minicurso Hans Ulrich Gumbrecht, intitulado “Arte e experiência estética na contemporaneidade”. Sesc Palladium em Minas Gerais. Belo Horizonte, 31 ago. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/hBanBrorAEM>. Acesso em: 24 jan. 2020.

- e) **Abertura da linguagem ao mundo das coisas** – que inclui textos em que as palavras podem ser experienciadas como se apontassem para as coisas em vez de estar no lugar delas, num esforço de escapar um pouco à dimensão dos conceitos e evitar o princípio digital de representação. Gumbrecht (2015) cita autores que, para ele, conseguiram fazê-lo, mas não os conheço e terei de buscá-los para compreender, como fiz com James Joyce, no próximo tópico.
- f) **Literatura como epifania** – não havia compreendido essa condição também, mas Gumbrecht (2015) me incentivou a ler as Epifanias de Joyce e, com ele e seu tradutor, Tomaz Tadeu, compreendi que o uso dessa palavra se refere a eventos banais, mas revelatórios, algo como uma manifestação espiritual que nos acontece subitamente. Escolho a mais epifânica dessa coleção para mim, a fim de tentar expressar aqui, mas muito desejosa de experienciar isso junto às licenciandas e viver com elas como compreenderão epifânicas as cenas de Joyce e mais: como faremos emergir nossas próprias epifanias e como lidaremos com elas no mundo escrito. Vamos à oitava epifania de Joyce (2018, p. 25), compartilhada em um dos encontros nas oficinas:

Nuvens escuras tinham coberto o céu. Onde três ruas se encontravam e diante de uma praia pantanosa um cachorrão está deitado. De quando em quando ele ergue o focinho no ar e solta um aulido lamuriento e prolongado. Pessoas param para vê-lo e seguem adiante; algumas continuam ali, arrebatadas, talvez, por aquele lamento no qual parecem ouvir a expressão de sua própria tristeza que teve uma vez sua voz mas está agora muda, uma serve de dias laboriosos. A chuva começa a cair.

Pensando nas práticas, penso que a mobilização do desejo de escrita pode ser inspirado nas seis pistas que Gumbrecht (2015) dá quando se propõe a amalgamar linguagem e presença. Nesse sentido, venho buscando aprofundar a compreensão acerca dos pontos a seguir:

1. Se a linguagem falada tem mais potencial de realidade física do que a escrita, escritas mais oralizadas, nesse sentido, teriam melhores condições de promover presença;
2. A partir de práticas filológicas básicas: a incorporação de textos em que as licenciandas fizessem interpretações artísticas, mesmo atuando, enquanto possibilidade de experiência para aquelas que assim o desejarem;
3. Linguagens que possam desencadear experiência estética;
4. Linguagem do misticismo: metáforas, contos de ancestralidade e outros, enquanto textos que, guardando potencial místico, oportunizariam deslocamentos;
5. Abertura da linguagem ao mundo das coisas: como exemplo, Gumbrecht menciona “poemas-coisa”, esboços autobiográficos e novelas enquanto possibilidade.
6. Literatura como lugar de epifania.

...

A partir do questionamento dessas possibilidades, há um desejo coletivo de presença do mundo para nós, *praticantesdesejantes*, que escrevem os cotidianos da formação de professores.

### 2.3.4 Escritas e emancipações

Expliquei à professora que na sala de aula tudo era perto e que nada se distanciava de nada como nos montes da paisagem. A professora negou. Disse-me que o rosto de cada um também era imenso como a paisagem e, visto com atenção, tinha distâncias até infinitas que importava tentar percorrer. Nesse dia voltei da escola como se tivesse a tampa da cabeça aberta e os pensamentos me fugissem para o vento (...) Percebi que para dentro de nós há um longo caminho e muita distância. Não somos nada feitos do mais imediato que se vê à superfície. Somos feitos daquilo que chega à alma e a alma tem um tamanho muito diferente do corpo. (MAE, 2018, p. 53-54).

No âmbito das oficinas, quando tematizamos emancipação, compartilho com as licenciandas, inicialmente, um pouco da história sobre esse conceito, baseando-me numa tradução livre feita a partir da obra *Historias de Conceptos: estudios sobre semântica y pragmática del language político e social*, do historiador alemão Reinhart Koselleck (2012). Por meio de uma síntese dessa tradução, numa contextualização um pouco mais histórica, que explica como o termo fica modernamente carregado, sobretudo nas perspectivas positivista e idealista, puxamos fios com os quais chegamos a tecer reflexões sobre diferentes emancipações.

Primeiro caminho junto a Paulo Freire, que, em *Pedagogia do Oprimido* (1974), faz uma análise crítica da teoria antidialógica própria de um ensino tradicional, que desumaniza e oprime. Na sequência, diz-se que toda obra freireana é considerada uma teoria de cunho emancipatório, visando mesmo emancipar aqueles que, pela estrutura desumanizante, são feitos “seres menos”, subalternizados, oprimidos.

A educação popular freireana é considerada “(...) como referencial para mudar a escola na América Latina, visando a uma escola pública emancipadora e democrática” como concluíram recentemente Oliveira e Santos (2018, p. 138).

Consta no Dicionário Paulo Freire (2010, p. 145-156) sobre *emancipação*:

A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a

favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. As diferentes formas de opressão e de dominação existentes em um mundo apartado por políticas neoliberais e excludentes não retiram o direito de homens e mulheres mudarem o mundo, através da rigorosidade da análise da sociedade, com vivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplem a festa, a celebração e a alegria de viver (FREIRE, 2000). O processo emancipatório freireano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos, contrariamente ao pessimismo e fatalismo autoritário (...).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) nos coloca exigências formativas, a partir do que penso que, na perspectiva de emancipação singular freireana, esses aspectos se fazem importantes na docência.

Quanto à impossibilidade de haver docência sem discência, Freire (1996) diz que ensinar requer: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Quanto ao fato de ensinar não ser transferência de conhecimentos, Freire (1996) vai nos dizer que ensinar exige: consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade.

E, finalmente, quanto ao fato de ensinar ser uma especificidade humana, ele nos ensina que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecimento de que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Pensando em emancipação intelectual, temos Jacques Rancière, que ,em *O Mestre Ignorante*, visibiliza a história de Joseph Jacotot, um “extravagante pedagogo francês dos inícios do século XIX” convidado a ministrar aulas de francês para alunos que só falavam holandês.

Quando aborda o mestre emancipador, Rancière (2018, p. 30) ressalta que os alunos “(...) haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre”; que “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra” e que “no ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências”.

Tomando como emancipados aqueles que “conscientes do verdadeiro poder do espírito humano” (p. 34), Rancière (2018) diz que quem ensina sem emancipar embrutece e que o princípio da igualdade emancipa, entendendo que:

Há desigualdade nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de *capacidade intelectual*. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber. (RANCIÈRE, 2018, p. 49, grifos do autor).

Com Rancière (2018), e sem perder de vista a temática desta pesquisa, compreendo melhor os riscos de, enquanto docentes, institucionalizarmos a lógica embrutecedora que a sociedade reproduz.

Todos temos inteligência e ela não se emancipa por conteúdos, mas pela relação que se coloca por meio do lugar de igualdade enquanto princípio. Se, no âmbito das oficinas, criamos um tempo comum para refletirmos e produzirmos escrita, não necessariamente isso emancipa, mas permite cuidar do querer, da vontade de perceber a potência da possibilidade de pensar por si, em um coletivo. Se a inteligência é incontrolável, a vontade é potencializável.

No tocante à emancipação individual, para Rancière (2018, p. 64), “(...) o que pode essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua”. Frequentemente ignoramos nossa capacidade de iguais. Como aprendemos a ser iguais em uma sociedade desigual?

Como exercício, compartilho com as licenciandas que, a partir de Williams (2014), aprendi que os meios de comunicação são eles mesmos, meios de produção. Em *A Produção Social da Escrita*, o autor menciona quão distinta é a escrita enquanto forma de comunicação pelo fato de que “(...) suas habilidades básicas – organizar palavras em uma forma material convencional e ser capaz de lê-las – não surgem necessariamente como parte de um processo básico de crescimento em uma sociedade (...)” (WILLIAMS, 2014, p. 4). Williams (2014, p. 8) escreve que “(...) o que se entende até hoje como relações normais de escrita e leitura, (...), poderia ser visto como relações específicas e frequentemente problemáticas, ou mesmo precárias, em uma distribuição desigual da escrita e da leitura e nas relações incertas entre formas de escrita e formas

de fala” – construção teórica que ajudou a pensar, além das potencialidades da força da oralidade que defendemos, na desigualdade distributiva de leituras e escritas disponíveis no mundo – questão que enfrentamos, pensando em justiça cognitiva a partir de Santos (2011), que aponta hierarquização entre diferentes tipos de conhecimento como geradora de desigualdades sociais. Segundo o autor, não há justiça social sem justiça cognitiva.

Com Santos (2011, 2013, 2019) penso a noção de emancipação social, de senso comum emancipatório. Com vistas a “(...) combater os excessos de regulação da modernidade através de uma nova equação entre subjetividade, cidadania e emancipação”, Santos (2013, p. 278) nos diz que: “(...) a emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político de processualidade das lutas”.

Nessa direção, Oliveira (2016, p. 44) me auxilia a compreender a discussão em torno de um projeto educativo emancipatório proposto por Santos (1995):

A necessária reflexão a respeito dos conteúdos escolares em si e da própria estrutura da escola nos remete à discussão em torno do projeto educativo emancipatório na medida em que desenha caminhos possíveis da luta da educação contra a dominação social e aponta alguns dos aspectos possíveis da ação pedagógica com vistas à tessitura da justiça cognitiva e à ampliação da democracia social. O projeto educativo emancipatório é centrado no conflito entre conhecimentos, que visa a “vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes”.

Nesse projeto, continua a autora: “(...) as opções dos participantes da ação pedagógica e a conflitualidade que marca essa ação não são produto apenas de ideias e reflexões” (OLIVEIRA, 2016, p. 44). Elas

São plenas de emoções, sentimentos e paixões o que, para o autor, torna os conteúdos de ensino plurais em seus sentidos possíveis. Os aspectos centrais da experiência pedagógica voltada para a luta pela emancipação seriam, nessa perspectiva, o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência, entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação e entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo.

Quando se coloca a pensar os elementos *Para uma Pedagogia do Conflito*, Boaventura (2009, p. 19) nos diz que “(...) a educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual”. E continua: “Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar”.

São também essas questões que me inspiram a pensar e a buscar mobilizar possibilidades emancipatórias de escrita na formação docente.

Entendo como legítima a luta por nossa emancipação social, buscando e reivindicando justiça cognitiva no âmbito acadêmico, contribuindo com a produção de escritas não predominantes. Compreendo que, para a produção de “uma nova cultura emancipatória”, para “a reinvenção da emancipação”, é importante destacar os limites (im)postos pelas lógicas modernas de se fazer ciência, de escrever a história das ciências. Nesses termos, disputar essas narrativas em legitimação, confrontar os diálogos invisibilizados, mas presentes nos processos docentes, é contribuir para um mundo acadêmico e social mais democrático e justo.

Muitas lutas se articulam nos tensionamentos aos quais estamos (in)submetidas nos enfrentamentos pela emancipação social, mas, como me afeta singularmente a problemática da escrita e seus efeitos em nossas docências, é a ela que me dedico.

No âmbito das oficinas, estudamos trechos de textos de Paulo Freire, de Jacques Rancière e de Boaventura para compreendermos melhor emancipação individual, emancipação intelectual e emancipação social, respectivamente, mas foi pensar junto com as licenciandas a respeito disso que oportunizou traçarmos linhas para fora dos textos: “Acho que a emancipação está no retorno para si (...) Emancipação é intenção de habitar vários espaços sendo dono de si. (...) Já sinto gosto da emancipação só no simples ato de escrever. Os mundos se abrem papel adentro”, partilhou Mariana Soares, licencianda do curso de Teatro, que canta para nós, conosco, em um dos encontros (Figura 10).

Figura 10 - Mariana Soares em espaçotempo de oficina



Fonte: Acervo da autora (2021).

A partir de uma narrativa de Vânia Souza, licencianda do curso de Letras, sobre como, mesmo sentindo muita saudade da casa de seus pais, sentiu-se emancipada quando se mudou de cidade para estudar, fomos compreendendo, após termos tido a oportunidade de refletir a partir de construções teóricas diversas sobre a temática, que, para cada um, emancipação pode trazer algum elemento diferente em determinado momento de vida. “Não seria emancipação, mas emancipações mesmo”, conclui Luan Rangel, licenciando do curso de Educação Física, que, posteriormente, escolhe justamente esse “click”, como chama, como o mais marcante do ciclo para ele. Foi possível ver circular: emancipação envolvida com a consciência de nos percebermos assujeitados; emancipação financeira a partir da conquista de se trabalhar na área desejada; emancipação envolvida com desaprender, desapegar do que não cabe mais; abrir mão.

Aprendo com Walter Kohan que nos emancipamos quando conseguimos soltar as mãos daquilo que nos aprisiona. Escrevendo à mão, percebo efeitos de diferentes fluxos por isso oportunizados... Desconfio de minha própria vinculação entre escrita e emancipação... E nesse momento, a inquietante provocação de uma docência que, inscrita, se escreve, que interfere sem ferir... Como Clarice, que reclamou à escrita, escrever como dura escritura, “quero como poder pegar com a mão a palavra”.

### INTERLÚDIO III

#### **Estranhei, fui afetada, estou aprendendo<sup>43</sup>**

(Sabrina está dentro do carro, protegida da chuva, em silêncio).

... E ontem estava um dia lindo: dia de gravar esse vídeo!  
 Mas sou Eva sem Adão e com algum humor  
 Que organiza o território, se sobrecarrega com a cria, se importa em nomear as coisas e registra o tempo.  
 Nome? Interessa! Tempo? Interessa!  
 Nos diz Negri: "interessa que o nome chame a coisa à existência e que nome e coisa estejam aqui".  
 Tempo que escorre feito água de chuva pela vidraça...  
 Que comum é esse que se constrói como evento de Kairós; aberto para um porvir?  
 Que tempo é esse de aprender sem nenhuma previsão?  
 Aprendizagem colocada na perspectiva da Arte.  
 Aprendizagem que problematiza, que inventa, que abraça o imprevisível, que abraça o tempo do imprevisto.  
 Aprender também é habitar um território e sabe o que isso envolve? Perder tempo!  
 Implica errância, envolvimento, confiança.  
 Aprender resulta de estranhamentos que nos afetam.  
 Mais um mês de despede e o tempo não é favorável.  
 Estranhei, fui afetada, estou aprendendo.  
 Poderia menosprezar o que acontece nos cotidianos... mas decido pedir licença para seguir as pistas e caminhar, perdendo-ganhando tempo.  
 Ontem estava um dia lindo... Hoje também.

(Sabrina sai do carro para caminhar na chuva. É possível ouvir barulho de obra do vizinho e gente falando...).

---

<sup>43</sup> Texto autoral de roteirização de vídeo apresentado na disciplina “Processos Formativos, Cotidianos e Tecnologias”, durante o doutorado (2020/1), coordenada por Alexandra Garcia e Rosemary Santos.

### 3 ESCOLHAS COERENTES COM A BUSCA DA COERÊNCIA

A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996)

Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia. (BOSI, 2003)

A coerência é uma busca permanente. Coerente minha travessia, e compreendendo escolhas metodológicas como epistemológicas, teórico-práticas e políticas, priorizo, aprendente *flâneur*, “enquanto travessia” (SKLIAR, 2014), abraçar a processualidade, bricolando nas oficinas com as licenciandas (nossas oficinas); viajar como “método”, caminhando junto às pesquisas narrativas (auto)biográficas; mobilizando conversas como metodologia de pesquisa; afirmando as epistemologias do sul e a vida na luta por uma vida decente.

Interessa-me o trabalho permanente de investigar processos de subjetivação que atravessam a sala de aula, mapeando, o quanto possível, no coletivo, narrativas de nossas relações com o mundo escrito por meio de oficinação, considerando o caráter complexo dos cotidianos, dos currículos, da invenção de práticas de escritas em diferentes experimentações cotidianas, na processualidade da vida que se aprende; com que aprendo.

Quando Kastrup (2001) aborda o tema da aprendizagem, compreende-a como inventiva, imprevisível, problematizadora. Ela coloca a questão da aprendizagem do ponto de vista da arte (destino inconsciente do aprendiz, para Deleuze) e mobiliza a pensar que não necessariamente aprendemos buscando solução de problemas, mas em seus processos inventivos. Assim sendo, a aprendizagem se faz no encontro de diferenças, num plano – que inclui esforço – em que a gente pode se inventar criando o mundo. Kastrup (2001, p. 22) afirma que “Aprender não é somente ter hábitos, mas habitar um território. Habitar um território é um processo que envolve o ‘perder tempo’, que implica errância e também assiduidade, resultando numa experiência direta e íntima com a matéria”. Aprendizagem resulta de estranhamentos que nos afetam, requer atenção e um tipo de disciplina que gera autonomia e isso tem muito a ver com o que venho buscando na pesquisa, na vida.

Atenta a isso, encontro um texto publicado em 2015, em que essa autora, junto a Maria Izabel Pantaleão (KASTRUP; PANTALEÃO, 2015, p. 30), afirma que “(...) a

oficina é um dispositivo potente que pode capturar, nos dias de hoje, jovens e crianças e despertar o desejo de escrever”. As autoras ressaltam uma relação mais intensiva com o texto, que mobiliza afetos e produza bifurcações em relação ao modo hegemônico de subjetivação. Inspiro-me quando ressaltam poesia e escrita em primeira pessoa como formas possíveis de tecimento de textos mais encarnados e afirmam *oficinas* como território de leitura e escrita inventiva, local onde encontros acontecem; espaço coletivo propício à troca, à participação. Essas formas abrem-nos possibilidades narrativas nos cotidianos das licenciaturas e na escolha pela pesquisa narrativa, uma revalorização importante, levantada por Suárez (2015, p. 11):

A revalorização das dimensões antropológicas da narração e das disposições humanas de narrar-se, de contar histórias da própria vida, de reinterpretá-la e reinterpretar-se como um texto aberto, polissêmico e plural, deslocam os argumentos epistemológicos que enfatizam as relações sujeito-objeto e que congelam as múltiplas temporalidades e geografias da experiência humana às categorias inertes da racionalidade científica ortodoxa.

O investimento em uma pesquisa narrativa visa compreender que ela habilita “(...) a esperança de políticas de subjetividade, conhecimento e vida cotidiana alternativas e o desdobramento da imaginação do pensamento social e cultural” (SUÁREZ, 2015, p. 11). Suárez (2015, p. 11) diz que outra das potencialidades da pesquisa narrativa e (auto)biográfica é que:

(...) nos ajuda a identificar, documentar, tornar visíveis e publicamente disponíveis a diversidade de significados humanos para dar conta do vivido, do experimentado e do representado, e a multiplicidade de projetos de vida decorrentes deles como traços de horizontes de futuro. Novas e outras posições de enunciação, práticas discursivas e discursos sobre a própria vida, a experiência vivida, o lugar habitado e o tempo transitado na cultura contemporânea começam a disputar seu lugar na conversação pública como enunciações legítimas, agora visíveis, legíveis e que se podem escutar. Essa inscrição dos discursos de experiência e de vida no debate público e especializado que promovem as pesquisas narrativas habilitam a esperança de políticas de subjetividade, conhecimento e vida cotidiana alternativas e o desdobramento da imaginação do pensamento social e cultural.

Souza (2006, 2015) também defende biografias e as (auto)biografias educativas como possibilitadoras de acesso a um “(...) campo subjetivo e concreto, através de movimentos narrativos, das representações dos diferentes sujeitos e atores sociais sobre as relações consigo próprios, com os outros e com os seus contextos sócio-históricos-culturais, dando significados diversos” (SOUZA, 2015, p. 127). Para o pesquisador, o trabalho com as auto(biografias), sejam escritas, orais ou fotográficas, “(...) sofre

influências da história social, especificamente das contribuições teórico-epistemológicas da história cultural, ao prestar interesse pelo cotidiano e pelas singularidades humanas, no âmbito do público e do pessoal” (SOUZA, 2015, p. 127-128).

Clandinin e Connelly (2000), que há décadas estudam pesquisa narrativa, a compreendem como uma maneira de compreender as experiências das pessoas em uma pesquisa. Para os autores, tanto a educação quanto os estudos educacionais são formas de experiência e a narrativa seria a melhor maneira de representar e entender a experiência. Com eles, acredito que, ensaiando novas formas de escrita é possível “(...) mostrar a complexidade de processos de investigação nos quais múltiplas vozes se entremisturam, assim como diferentes realidades que não podem ser representadas a partir de uma só direção” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, s/p). Aprendo com eles que os textos de campo são sempre composição e que compor textos de campo é um processo de expressão de muitas possibilidades: relação entre pesquisadores e participantes, construção de espaço de pesquisa, histórias de professores, escritas autobiográficas, escritas de diários, notas de campo, cartas, conversas, histórias de família e das famílias, documentos, fotografias, caixas de memórias, experiências.

Daí também a importância de defender veementemente narrativas de professoras, a presença das histórias de vidas de professoras em nossa formação, tendo em vista a riqueza de repertório que elas nos possibilitam apreender das atividades produzidas; de usarmos conversas como metodologia de pesquisa, como recurso metodológico compatível com as nossas buscas; de abraçar o caráter de processualidade da profissão docente, a qual acontece cotidianamente em espaços formativos, numa produção curricular permanente.

“Fazer o caminho caminhando” foi um dos maiores desafios nesta pesquisa e penso que assim o seja para quem se dispõe a não encaixar ou enquadrar as situações do cotidiano em métodos prontos e fechados que a racionalidade ocidental moderna ofereceu ou exigiu. O “como” de uma pesquisa é uma questão que, sendo processual nos estudos com os cotidianos, revela-se tão complexa quanto as próprias noções de currículo e de cotidiano, na medida de sua feitura.

Assumir o movimento como princípio metodológico significa, para mim, o desafio de eleger o movimento como caminho; como passagem; como “ponto de partida e de chegada” – como aprendi com Geraldi (2013) em *Portos de Passagem*. O pesquisador diz que, por meio dessa produção, registra uma reflexão que se está

processando e que esse registro, permite continuidade e, assim sendo, “é, pois, ponto de chegada e ponto de partida – passagem”.

Foi assim que aceitei o convite de atravessamento de Skliar (2014), que nos aponta a oportunidade de experienciar uma viagem como *bricoleurs*, como *flâneurs*. “A passagem é logo esquecida no início e no final. Mora no meio. Entre.”, nos diz Skliar (2014, p. 27), que provoca:

O escritor viaja. Atravessa. Passa. De uma escrita a outra. Também a voz passa e é escrita. É escrita e passa. (...). Para sair de si, para retirar-se de si mesmo, o escritor necessita da palavra, a palavra que deixa e a palavra que leva consigo para passear. É um atravessador de palavras: seu corpo, o lugar por onde as palavras passam... O educador deveria viajar. E convidar a viajar. Deixar passar o que já sabe. Atravessar o que não sabe. Passar um sinal, uma palavra, que possa atravessar a quem o receba. Sair de si mesmo. Sair de excursão pelo mundo. Dar um símbolo a esse mundo. Passar por ele. Passear por ele. Construir a travessia do educar. Que o tempo não passe como passa o tempo. Porque educar também é um tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar... (SKLIAR, 2014, p. 28).

Ressalto ainda o movimento de pesquisar *com* (FERRAÇO, 2003) as principais praticantes desta pesquisa, licenciandas matriculadas nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro, que se dispuseram às conversas nos encontros, possibilitando tantas passagens e travessias.

O trabalho desenvolvido com docentes contribui para a construção da justiça social e cognitiva das pessoas que inventam os cotidianos das escolas e das licenciaturas a cada dia; inventoras de diferentes e importantes conhecimentos. Esse modo de compreensão respeita suas-nossas singularidades e possibilita a *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010) que tanto prezamos nos estudos com os cotidianos.

### 3.1 Afirmar as Epistemologias do Sul

Não há justiça social possível sem justiça cognitiva, pois a injustiça cognitiva se constituiu, na modernidade, como poderoso argumento na produção da injustiça social. Ao propormos fazer o “caminho de volta” da construção moderna da injustiça cognitiva por meio da promoção da ecologia de saberes, um conhecimento prudente, situando-a política e epistemologicamente na luta por uma vida decente, assumimos a necessidade da justiça cognitiva para a tessitura da justiça

social, pois é ela quem vai permitir questionar, no plano epistemológico, as exclusões epistemicidas, as bases das discriminações e preconceitos que fundam a injustiça social, inclusive em suas piores formas genocidas e aniquiladoras.

*Inês Barbosa de Oliveira*

Tem tanta linha que a gente inventou  
 Tem linha de montagem, até linha retrô,  
 Linha de pensamento, linha do Equador  
 Linha de telefone e linha de tricô  
 Linhas reais ou imaginárias - várias  
 Linhas inúteis, tão necessárias - várias  
 Só sigo aquilo que o poeta falou  
 Quem anda na linha é trem ou metrô  
 Sou água que corre entre as pedras, caça jeito  
 Liberdade ninguém carrega, explode o peito  
 Tô na linha de tiro e não posso moscar  
 Na linha por um fio não dá pra vacilar  
 Então sigamos a utopia,  
 A la Galeano, continuo andando vivendo e sonhando  
 A esperança me move, ela que é minha fonte  
 E eu só sigo uma linha, a linha do horizonte

Vivemos separados no mesmo quintal, uma linha abissal  
 A divisão é tão profunda, é tão desigual, uma linha abissal  
 Não posso aceitar que seja tão normal, essa linha abissal

Separa o disparo certo do acidental, linha abissal  
 Um mundo metropolitano e outro colonial, linha abissal  
 Que põe direitos humanos pra secar no varal, linha abissal  
 Que faz navio negreiro parecer tão atual, linha abissal  
 A linha não é tênue, cê que não tá vendo  
 É só lembrar  
 Fight the power public enemy  
 Na vertical é barra, é prisão  
 Na horizontal é letra, é libertação  
 A linha corta, entorta e é porta também  
 Engorda, vira corda e enforca tão bem  
 E enquanto a fome e a miséria tiver online  
 O rap sempre vai ser uma punch line

Linhas costuram tecidos, às vezes humanos, às vezes trapos  
 Linhas separam países, dividem contratos  
 Linhas no rosto marcam o tempo; nas mãos marcam o destino  
 Mantém pipas no céu pelas mãos de meninos  
 A linha que mexe a marionete nem sempre é visível  
 Ela já foi uma linha de ligação, lembra? Umbigo  
 Virou só uma cicatriz, marca de egoísmo  
 Algum deus escreveu certo por linhas tortas, num eletrocardiograma  
 E até a medicina, tão cética e tão exata, aprendeu  
 Que a vida mora nessas linhas sinuosas  
 E quando ela endireita, nem sempre é um bom sinal.

*Renan Inquérito e Boaventura de Sousa Santos*

Boaventura de Souza Santos confirma-se como referência importante neste trabalho. Reitero o que aprendo com uma marca deixada por uma fala da professora Patrícia Baroni em um dos encontros da disciplina ministrada por Graça Reis<sup>44</sup>: “sigo fazendo uso da produção de autores como Boaventura porque ele encarna a postura que eu espero de um homem branco europeu”. A partir disso, penso no uso de lugares de visibilidade para questionarmos determinados privilégios.

O autor muito tem escrito sobre Filosofia e Sociologia do Direito, e, coerente com o que produz, também rap e poesia.

Apesar de nada ter em comum com os poetas partilho com eles o essencial (...) Espero pelo dia em que tudo aconteça e nada passe. Então escreverei uma nota de imprensa para acalmar o nervosismo dos peixes chineses. Escreveria um poema se ele fosse feito de poesia desde a origem. Nunca vibrei tanto. Irei quebrar. (SANTOS, 2017, p. 190).

*En los limites de la palabra* é o título da antologia poética do autor, editada por João Cezar de Castro Rocha. Nela, em “Desfácio” a la Escritura INKZ, o autor nos fala de uma “(...) arte incapaz; como matéria prima com condições de romper com os monopólios artísticos, de abrir espaços para a imaginação criadora, sejam de “(...) artistas legais ou indocumentados, formais ou informais, oficiais ou não oficiais” (SANTOS, 2017, p. 60). Arte e ciência de mãos dadas, perturbando espectadores, inquietando-nos enquanto leitores, inspirando-nos em nossos campos de atuação; nossas zonas discursivas e culturais – aparentemente invisíveis, ausentes, possuidoras de forças que podem contribuir para a descolonização do mundo mais justo que desejamos e pelo que lutamos.

Compartilho aqui o caminho por meio do qual chego a compreender e então afirmar a importância da produção de Boaventura Santos para esta pesquisa para as buscas que seguem me animando.

Quando Santos (2008a) publicou *Um discurso sobre as ciências* (atualmente na 8ª edição - 2018), o texto ficou estruturado em três pontos principais: a caracterização do paradigma dominante da ciência moderna; a argumentação de que vivemos em um período de crise do paradigma atual; o delineamento do paradigma emergente. Esse paradigma emergente que Boaventura ampliará posteriormente (SANTOS, 2010) propõe “um conhecimento prudente para uma vida decente”, ressaltando quatro princípios:

---

<sup>44</sup> Narrativa, pesquisa e formação docente: investigar o cotidiano e a experiência PPGE – UFRJ, 2021/2.

**1) Todo o conhecimento científico-natural é científico-social** - Deixa de ter sentido e utilidade distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais – distinção essa, assentada numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe os conceitos de ser humano, de cultura e de sociedade. Estabelece-se a tendência de o conhecimento do paradigma emergente ser um conhecimento não dualista, fundado na superação de distinções antes consideradas insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. A superação dessa dicotomia tende à revalorização dos estudos humanísticos, mas não sem que as humanidades sejam, elas também, transformadas.

**2) Todo o conhecimento é local e total** - O conhecimento avançou por meio da especialização: quanto mais restrito é o objeto sobre o qual incide, mais rigoroso o conhecimento. Explica Boaventura:

Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. Esses efeitos são sobretudo visíveis no domínio das ciências aplicadas. (SANTOS, 2008a, p. 74).

No paradigma emergente, o conhecimento é total. Tem como horizonte a totalidade universal. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar, e sim temática. Os temas funcionam como galerias por onde os conhecimentos vão ao encontro uns dos outros. Sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total, porque reconstitui os projetos cognitivos locais exemplares.

A ciência do paradigma emergente, sendo analógica, é também tradutora – incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem. O conhecimento pós-moderno é um conhecimento sobre as condições de possibilidades da ação humana projetada no mundo a partir de um espaçotempo local. Um conhecimento desse tipo constitui-se a partir de uma constelação, uma pluralidade metodológica.

**3) Todo o conhecimento é autoconhecimento** - A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico. Para

um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não seria tolerável a interferência dos valores humanos ou religiosos e foi com essa base que se construiu a distinção dicotômica sujeito/objeto. Os “objectos de estudo eram homens e mulheres como aqueles que os estudavam. A distinção epistemológica entre sujeito e objecto teve de se articular metodologicamente com a distância empírica entre sujeito e objecto” (SANTOS, 2008a, p. 80). No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é plenamente assumido e, assim, ressubjetivado. O conhecimento científico traduz-se em um saber mais prático. Nos diz o autor:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajectórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos. (SANTOS, 2008a, p. 85).

**4) Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum - O conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada por meio do diálogo com o conhecimento científico. O autor ressalta que essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum:**

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade. (SANTOS, 2008a, p. 89-90).

Compreendo, a partir do estudo dos textos do autor, que a ciência moderna, que produz conhecimentos e desconhecimentos, construiu-se contra o senso comum (considerado superficial, ilusório e falso). Já a ciência pós-moderna sabe que nenhuma

forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é que é racional e, por isso, tenta-se o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum – o conhecimento vulgar e prático com que, nos cotidianos, orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência pós-moderna tem procurado reabilitar o senso comum por reconhecer, nessa forma de conhecimento, virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo.

Procedendo a uma crítica do modelo da racionalidade ocidental bastante cara aos estudos dos cotidianos, Boaventura (SANTOS, 2000) aponta em que medida a globalização alternativa produz “a partir de baixo” e quais são as suas possibilidades e seus limites, entre outras questões caras ao campo dos estudos com os cotidianos. Santos (2000, p. 42) nos diz do motivo por que nomeia a razão da modernidade de razão indolente, entendendo-a como responsável pelo desperdício das múltiplas experiências.

Bloqueada pela impotência auto-inflingida e pela displicência, a experiência da razão indolente é uma experiência limitada, tão limitada quanto a experiência do mundo que ela procura fundar. É por isso que a crítica da razão indolente é também uma denúncia do desperdício da experiência.

Em *A Gramática do Tempo* (SANTOS, 2006, p. 95-96) e em diferentes obras, o autor fala de quatro manifestações da *indolência* da razão:

- *Razão Impotente*: aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria;
- *Razão Arrogante*: que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade;
- *Razão Metonímica*: que se reivindica como a única forma de racionalidade, produzindo não-existência e deixando de se dispor a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, faz apenas para as tornar em matéria-prima; e
- *Razão Proléptica*: que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente.

A partir desse aporte, busco problematizar que o padrão dominante de escrita no âmbito das licenciaturas corrobora manifestações de indolência da razão e produção de não existência de escritas outras na lógica moderna ocidental. Pela concepção de escrita docente que faz sentido discutir no campo dos cotidianos, escritas nos processos

formativos docentes, é legítimo afirmá-las e mobilizá-las contra o desperdício da experiência, compreendendo que uma escrita única funciona como elemento de reprodução, poder e hierarquização, promovendo exclusão social, na contramão da justiça social desejada, descuidada com o apontamento de caminhos das emancipações sociais desejadas.

Santos (2006, p. 779) propõe uma racionalidade cosmopolita que, em fase de transição, expanda o presente em uma Sociologia das Ausências e contraia o futuro em uma Sociologia das Emergências:

(...) só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofreremos hoje em dia. Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. Dado que, como propõem Prigogine (1997) e Wallerstein (1999), as sociedades contemporâneas vivem uma situação de bifurcação, a imensa diversidade de experiências sociais revelada por estes processos não pode ser explicada adequadamente por uma teoria geral. Em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade.

Em texto mais recente, Santos (2019, p. 17) explica que

(...) as epistemologias do Sul se referem à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

O autor ressalta que se trata de um Sul epistemológico e não geográfico, e que os muitos suís têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos justamente nas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. O objetivo das epistemologias do Sul: “(...) é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações” (SANTOS, 2019, p. 17). Trata-se de epistemologias experienciais e que existem hoje para que não mais sejam futuramente necessárias.

Santos (2006, p. 41-63) destaca quatro percursos, recursos, instrumentos para as epistemologias do Sul:

- 1) A **Linha Abissal** (e os vários tipos de exclusões que ela cria): em texto anterior, Santos (2010, p. 31-32) tinha afirmado que o pensamento moderno ocidental é abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentariam as visíveis: “As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’”. Essa divisão se dá de tal forma que “o outro lado da linha” simplesmente desaparece enquanto realidade, ou tornando-se inexistente ou mesmo sendo produzido enquanto inexistente.

As ciências sociais modernas, diz o autor (2019, p. 41-42), “(...) conceberam a humanidade como um todo homogêneo que habita deste lado da linha e, portanto, como totalmente sujeita à tensão entre regulação e emancipação”. A teoria crítica moderna “(...) acreditava que toda a humanidade poderia ser emancipada por meio dos mesmos mecanismos e segundo os mesmos princípios, reivindicando direitos junto de instituições críveis baseadas na ideia de ‘igualdade perante a lei’” (SANTOS, 2019, p. 41). Entretanto, há alguns grupos cuja existência social não pode ser regida por essa tensão, já que não são completamente humanos. Santos (2010) dialoga com Frantz Fanon para explicar que, na raiz da diferença epistemológica, existe uma diferença ontológica. A dimensão ontológica da linha abissal, a zona de não-ser que ela cria, é onde o colonizado, que se torna homem durante o mesmo processo pelo qual se sente livre, é transformado em uma coisa, coisificado.

Invisibilidade e desumanização são assim ressaltadas como expressões primárias da colonialidade do ser. Assim sendo, a linha abissal vai marcar a divisão radical entre formas de sociabilidade metropolitana e formas de sociabilidade colonial; divisão esta que cria dois mundos:

- a) o mundo metropolitano, o mundo dos integralmente humanos, onde as exclusões são do tipo não-abissais. Além disso, são geridas justamente pela tensão entre regulação social e emancipação social, assim como pelos mecanismos criados pela modernidade ocidental para geri-las, “(...) tais como o Estado liberal, o Estado de direito, os direitos humanos e a democracia” (SANTOS, 2019, p. 43). O autor é enfático ao afirmar que “(...) a luta pela emancipação social é sempre uma luta contra exclusões sociais geradas pela

forma atual de regulação social com o objetivo de substituí-la por uma forma de regulação social nova e menos excludente” (SANTOS, 2019, p. 43); e

b) o mundo colonial, daqueles aos quais é inimaginável a existência de qualquer equivalência ou reciprocidade, uma vez que não são totalmente humanos e, assim, estão do outro lado da linha abissal. Aqui as relações entre “nós e eles” não podem ser geridas pela tensão entre regulação social e emancipação social nem pelos mecanismos citados relacionados ao mundo metropolitano, envolvendo regulação violenta sem a contrapartida da emancipação.

As epistemologias do Sul dão prioridade epistemológica às exclusões abissais e às lutas contra elas, já que o epistemicídio causado pelas ciências modernas eurocêntricas foi muito mais devastador no outro lado da linha abissal, mas o autor ressalta que “(...) a luta global contra a dominação moderna não terá êxito se não tiver também como objeto as exclusões não-abissais” (SANTOS, 2019, p. 44).

Quando explica a diferença crucial entre exclusão abissal e não-abissal, Boaventura diz que:

(...) reside no fato de a primeira assentar na ideia de que a vítima, ou o alvo, sofre de uma *capitis diminutio* ontológica por não ser totalmente humana, por ser um tipo de ser humano fatalmente degradado. (...). Por consequência, a resistência contra a exclusão abissal engloba uma dimensão ontológica. É necessariamente um modo de re-existência. (SANTOS, 2019, p. 45).

- 2) As (já referidas) **Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências**: se trata de dois instrumentos que se baseiam na distinção entre exclusões abissais e não abissais e ainda nos diferentes modos, como o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado se articulam para gerar aglomerados específicos de dominação. Sobre a primeira, em texto anterior, o autor havia escrito:

(...) na fase de transição em que nos encontramos, em que a razão metonímica, apesar de muito desacreditada, é ainda dominante, a ampliação do mundo e a dilatação do presente têm de começar por um procedimento que designo por **sociologia das ausências**. Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças. Fá-lo centrando-se nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica. O que é que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul? O que é que existe na medicina tradicional que

escapa à dicotomia medicina moderna/medicina tradicional? O que é que existe na mulher que é independente da sua relação com o homem? É possível ver o que é subalterno sem olhar à relação de subalternidade?. (SANTOS, 2002, p. 246).

Santos (2019, p. 49) complementa nos dizendo atualmente que “(...) a sociologia das ausências é a cartografia da linha abissal. Identifica as formas e os meios pelos quais a linha abissal produz a não-existência, a invisibilidade radical e a irrelevância” e destaca:

Hoje, a sociologia das ausências é a pesquisa sobre os modos como o colonialismo, sob a forma de colonialismo de poder, de conhecimento e de ser, funciona em conjunto com o capitalismo e o patriarcado a fim de produzir exclusões abissais, ou seja, a fim de tornar certos grupos de pessoas e formas de vida social não-existentes, invisíveis, radicalmente inferiores ou radicalmente perigosos, em suma, descartáveis ou ameaçadores. Essa pesquisa concentra-se nas cinco monoculturas que têm caracterizado o conhecimento eurocêntrico moderno: a monocultura da classificação social, a monocultura do tempo linear, a monocultura da classificação social, a monocultura da superioridade do universal e do global e a monocultura da produtividade. (SANTOS, 2019, p. 50).

O autor ressalta três momentos de “aplicação” da sociologia das ausências: a) a crítica sistemática, aprofundada e rigorosa do conhecimento científico social produzido com o objetivo de estabelecer a hegemonia das cinco monoculturas referidas, em todo o período moderno (e em especial desde o final do séc. XIX); b) reconhecer e dialogar com outros saberes que oferecem entendimentos da vida social e da transformação social alternativos às monoculturas ocidentocêntricas do conhecimento válido, do tempo linear, da classificação social, da superioridade do universal e do global e da produtividade; e c) contexto pragmático em que os dois outros momentos se desenrolam.

Nessa direção, Santos (2002, p. 51) destaca que “(...) a produção de ausências torna-se muito mais evidente quando os alicerces epistemológicos das monoculturas são contextualizados e provincializados para além dos limites da crítica interna”. Já a sociologia das emergências “(...) implica a valorização simbólica, analítica e política de formas de ser e de saberes que a sociologia das ausências revela estarem presentes no outro lado da linha abissal” (SANTOS, 2002, p. 53). O autor explica que:

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado. O conceito que preside à sociologia das emergências é o conceito de Ainda-Não (Noch Nicht) proposto por Ernst Bloch (1995). Bloch insurge-se contra o facto de a filosofia ocidental ter sido dominada pelos conceitos de Tudo (Alles) e Nada (Nichts), nos quais tudo parece estar contido como latência, mas donde nada novo pode surgir. (SANTOS, 2002, p. 254).

Enquanto a sociologia das ausências está dedicada à negatividade das exclusões, no sentido de denunciar a supressão da realidade social gerada pelos conhecimentos validados pelas epistemologias do Norte, a sociologia das emergências, “(...) dedica-se à positividade dessas exclusões, considerando as vítimas de exclusão no processo de rejeição da condição de vítimas, tornando-se pessoas resistentes que praticam formas de ser e de conhecer na sua luta contra a dominação” (SANTOS, 2019, p. 53).

A tarefa mais importante da sociologia das ausências então é desnaturalizar e deslegitimar mecanismos de opressão específicos, tornando possível a passagem da vitimização à resistência. Partindo desse ponto, a sociologia das emergências vai se concentrar nas “(...) novas potencialidades e possibilidades para a transformação social anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal que surge no vasto domínio da experiência social antes descartada e agora recuperada” (SANTOS, 2019, p. 53).

A sociologia das emergências é assim definida porque são realidades embrionárias, como movimentos incipientes, tendências que apontam para uma luta bem-sucedida contra a dominação, convertendo a paisagem de supressão surgida a partir de um diagnóstico radical das relações sociais capitalistas, coloniais e patriarcais (produzido pela sociologia das ausências), num campo vasto de experiências sociais intensas, ricas e inovadoras, fazendo com que as epistemologias do Sul se encontrem duplamente presentes (SANTOS, 2019, p. 54).

Santos (2019) destaca três tipos de emergências: a) *ruínas-sementes*, que guardam tanto a memória da face obscura da modernidade (para o mundo colonizador), quanto, simultaneamente (para o mundo colonizado), a memória perturbadora da destruição bem como o sinal auspicioso de que a destruição não foi total (e assim sendo, há o que ser resgatado hoje, como energia de resistência); b) *apropriações contra-hegêmicas*, tratando-se de conceitos,

filosofias e práticas desenvolvidos pelos grupos sociais dominantes para reproduzir a dominação moderna de que os grupos sociais oprimidos se apropriam, “(...) ressignificando-os, refundando-os, subvertendo-os, transformando-os criativa e seletivamente de modo a convertê-los em instrumentos de luta contra a dominação” (SANTOS, 2019, p. 57); e c) *zonas libertadas*, que são comunidades consensuais baseadas na participação de todos os membros que as integram e “(...) possuem uma natureza performativa, prefigurativa e educativa” (SANTOS, 2019, p. 57), considerando-se utopias realistas, heterotopias.

- 3) A **Ecologia de Saberes** e a **Tradução Intercultural**: se a lógica da monocultura do saber e do rigor científico precisa ser questionada, outros saberes e outros critérios de rigor (que operam em contextos e práticas sociais tidos como não-existentes pela razão metonímica) precisam então ser identificados. Além de esses saberes precisarem de legitimidade para participar dos debates epistemológicos, é central nesse domínio a ideia de que “(...) não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2006, p. 790).

Santos (2019, p. 59) pontua que a ecologia de saberes compreende dois momentos: *a*) a identificação dos principais conjuntos de conhecimentos que, trazidos à discussão numa dada luta social, poderão destacar dimensões importantes de uma luta ou de uma resistência concretas: contexto, reivindicações, grupos sociais envolvidos ou afetados, riscos e oportunidades; e *b*) a necessidade de ser complementada com a tradução intercultural e interpólitica – esta última visando especificamente reforçar a inteligibilidade recíproca sem dissolver a identidade, ajudando, assim, a identificar complementaridades e contradições, plataformas comuns e perspectivas alternativas.

Desse tipo específico de tradução, diz o autor:

Tais clarificações são importantes para fundamentar de forma sólida as decisões sobre alianças entre grupos sociais e articulações de lutas, bem como para definir iniciativas concretas tanto no que se refere às suas possibilidades como aos seus limites. Na medida em que permite a articulação de diferentes movimentos sociais e de diferentes lutas, a tradução intercultural contribui para transformar a diversidade

epistemológica e cultural do mundo num fator favorável e capacitador, promovendo a articulação entre lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. A tradução intercultural não é um exercício intelectual separado das lutas sociais, motivado por um impulso cosmopolita qualquer. É antes uma ferramenta usada para, a partir do reconhecimento da diferença, promover consensos sólidos suficientes que permitam partilhar lutas e riscos. (SANTOS, 2019, p. 59-60).

Santos (2019, p. 60) ressalta que “(...) muito do trabalho de tradução intercultural ocorre em reuniões ou sessões de atividade militante, de capacitação, de formação, de educação popular, levado a cabo através das intervenções dos participantes, sem protagonismos especiais”. Trata-se de uma dimensão do trabalho cognitivo coletivo “(...) sempre que estão presentes ecologias de saberes, trocas de experiências, avaliação de lutas (próprias e alheias), escrutínio do conhecimento que os grupos sociais dominantes mobilizam para isolar ou desarmar os oprimidos” (SANTOS, 2019, p. 60). O autor deixa bem claro que o trabalho da tradução intercultural tem uma dimensão de curiosidade não diletante, mas do tipo que nasce por necessidade e, na maioria das vezes, em grupo, de forma anônima e informal, em interações predominantemente orais.

O autor faz distinção dos tipos de tradução intercultural difusa e didática. A difusa, mais frequente, é caracterizada pela fluidez, pelo anonimato e pela oralidade – tal como acontece na Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS). A tradução intercultural didática ocorre em processos que combinam, por um lado, o individual e o coletivo e, por outro, o oral e o escrito. Diz respeito “(...) a situação em que líderes de movimentos ou organizações se distinguem pelo trabalho de tradução que levam a cabo para fortalecer as lutas sociais em que estão envolvidos” (SANTOS, 2019, p. 60). Aqui, a oralidade dominante é complementada pelas reflexões escritas e publicadas.

#### 4) **A Artesania das Práticas**

Sendo as ecologias de saberes uma opção epistemológica e política, é possível um número ilimitado delas, tanto quanto a imensa diversidade epistemológica do mundo. Santos (2008b, p. 30) nos diz a respeito:

A incerteza sobre a diversidade inesgotável da experiência do mundo decorre de uma preocupação em não desperdiçar a experiência do mundo num contexto em que este parece ter esgotado a capacidade de inovação libertadora. Do mesmo modo, a incerteza sobre a possibilidade e a natureza de um mundo melhor decorre de um sentimento contraditório de urgência e

de mudança civilizacional a respeito de uma exigência de transformação social. Desta dupla preocupação, nasce o impulso para a ecologia de saberes e os contextos específicos em que a preocupação ocorre determinam os saberes que integrarão um dado exercício de ecologia dos saberes.

O descentramento dos saberes tem a dimensão do campo de interações práticas, com objetivos práticos, em que se realiza a ecologia de saberes – o que exige

(...) que o lugar da interpelação dos saberes não seja um lugar exclusivo dos saberes, por exemplo, universidades ou centros de investigação. O lugar de enunciação da ecologia de saberes são todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora (SANTOS, 2008b, p. 33).

Somos assim, levados a discutir no terreno da vida prática. Planejamos ações práticas, calculamos oportunidades, medimos riscos e pesamos prós e contras – “(...) é este o terreno da artesanaria das práticas, o terreno da ecologia de saberes” (SANTOS, 2008b, p. 33).

Santos (2019) nos diz que o trabalho de artesanaria das práticas, enquanto culminar do trabalho das epistemologias do Sul, consiste tanto no desenho quanto na validação das práticas de luta e de resistência concluídas de acordo com as premissas dessas epistemologias. Para tanto, é necessária a construção de articulações entre as lutas e as resistências: contra exclusões abissais; contra exclusões não-abissais e entre as lutas contra ambos os tipos de exclusões. Para Santos (2019, p. 62-63):

Os instrumentos ou recursos das epistemologias do Sul (...) criam as condições para que tais articulações possam ocorrer, mas o modo específico como elas se concretizam no terreno da luta e da resistência exige um trabalho político que tem algumas características do trabalho artesanal e do produto de artesanato. O artesão não trabalha com modelos estandardizados, não faz duas peças iguais, a sua lógica de construção não é mecânica, mas sim de repetição-criação. Os processos, as ferramentas e os materiais impõem algumas condições, mas deixam espaço para uma margem significativa de liberdade. A verdade é que, quando informado pelas epistemologias do Sul, o trabalho político subjacente às articulações entre lutas tem muitas semelhanças com o trabalho do artesão. O mesmo se aplica ao trabalho cognitivo (científico e não científico) a ser feito no sentido de reforçar e ampliar esse trabalho político.

Quando informados pelas epistemologias do Sul, não obedecemos a regras sem imprimir aí nossa liberdade no modo como obedecemos quando decidimos obedecer, não reconhecemos determinismos e, com frequência, operamos no caos, afastando-nos de burocracias partidárias ou pensamentos e falas que impeçam de inovarmos ou improvisarmos (SANTOS, 2019).

Trata-se de um trabalho muito específico que mantém a universalidade a distância: não perde de vista que o seu objetivo é lutar pela libertação contra o capitalismo, colonialismo e patriarcado, mas procura sobretudo que a luta política dê testemunho desse objetivo e seja, ela própria, uma zona libertada. (SANTOS, 2019, p. 63).

Nesses termos, afirmando as epistemologias do Sul de modo singular neste trabalho, considero a caracterização do paradigma emergente, que propõe um *conhecimento prudente para uma vida decente*, nos princípios de colaboração que nos permitam: superar dicotomias, revalorizar estudos humanísticos, fazendo uso da pluralidade metodológica, construindo possibilidades de escritas praticadas localmente (e que talvez possam ser utilizadas fora dos seus contextos de origem), considerando as trajetórias de vida tanto pessoais quanto coletivas, buscando contribuir para a reabilitação do senso comum e reconhecendo as condições de enriquecimento coletivo de nossas relações com o mundo escrito.

Também se faz necessário construirmos uma atmosfera *não indolente* da razão, a fim de que possamos indagar como as escritas dominantes vêm servindo à essa indolência descrita por Boaventura Santos. Isso me faz pensar que intencionar “escrever melhor” é uma questão de exclusão do tipo não abissal no mundo metropolitano, mas que, ao mesmo tempo, são as licenciandas a expressarem se sentiram de forma violenta a subtração do direito delas de escreverem, impedindo que pudessem se apropriar do mundo escrito em seus próprios termos, da forma como pudessem desejar – se sim, isso faria com que pudséssemos afirmar o atravessamento da linha abissal? Se assim não o for, a luta pela emancipação social que passa pelo mundo escrito teria o objetivo de substituir esse tipo de regulação por outra, menos excludente, uma vez que a luta global contra a dominação moderna não terá êxito se não tiver também como objeto as exclusões não-abissais?

No âmbito desta pesquisa, que não se esgota na tese, está presente tanto a intenção de mapear narrativas da linha abissal por meio da *sociologia das ausências* – identificando formas e meios pelos quais essa linha produz a não-existência, a invisibilidade ou a irrelevância das licenciandas e/ou de suas produções escritas nos

cotidianos universitários –, quanto, por meio da *sociologia das emergências*, mobilizar que pensemos juntas em novas potencialidades de transformação surgidas em experiências sociais antes descartadas, desperdiçadas, nesse sentido.

Que tendências e movimentos incipientes poderemos destacar como parte bem-sucedida na luta contra os tipos específicos de dominação que a escrita hegemônica usa como instrumento de poder? Poderemos resgatar das *ruínas-sementes* energia de resistência de escritas não totalmente colonizadas? Como podemos fazer *apropriações contra-hegemônicas* de conceitos ou práticas de escrita desenvolvidos por grupos dominantes para ressignificá-los e subvertê-los nas nossas próprias lutas? Podemos pensar na criação de *zonas libertadas* baseadas na participação de todas as participantes?

Com vistas à *ecologia de saberes*, caberia perguntar: quais são os principais conhecimentos que poderão destacar dimensões importantes para nós nessa luta? Como complementamos essa identificação com a tarefa da tradução intercultural e interpolítica nas plataformas comuns, em perspectivas alternativas?

Em termos desse tipo de tradução, creio que este trabalho pode, artesanalmente, contribuir na direção de visibilizar processos formativos que bricolem narrativas orais e escritas, leituras e escutas coletivas e singulares; produções compreendidas na perspectiva emancipatória de formação docente.

### **3.2 Afirmar a vida na luta por uma vida decente**

Será que os textos que temos escrito têm sido bem escritos e bem compreendidos e, sobretudo, têm contribuído para que professores e professoras de todos os níveis de escolaridade criem alternativas pedagógicas ao que vem historicamente acontecendo; será que estamos como intelectuais respondendo ao impasse que tem desafiado a escola brasileira?

*Regina Leite Garcia*

Apesar de ter entendido que foi retórica a pergunta de Garcia (2011, p. 10) em *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos*, eu gostaria de poder responder que *sim*, com convicção. Mas como (ainda-)não posso, me volto para o que é possível agora, esperançosa de que, um dia, possa(mos). Nesse texto, Regina faz pensar sobre nossa

responsabilidade pública enquanto pesquisadoras, nas escolas, em relação às nossas pesquisas e ao que escrevemos, nas preocupações e buscas de nosso campo, “na luta comum em defesa da escola pública e de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais plural, mais democrática” (GARCIA, 2011, p. 25). Recupero aqui quatro perguntas que ela faz no intuito de direcionar uma reflexão:

Escrevemos para nossos pares ou para as professoras que estão na sala de aula?

Quem, afinal, se beneficia com as pesquisas e os nossos escritos?

Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem (...)?

Afinal, de onde falamos, para quem falamos e o que pretendemos com nossas falas? (GARCIA, 2011, p. 25).

Se o que me desafia a pesquisar, é nossa escrita em docência, a escrita das licenciandas, o que sentimos quando ouvimos que *não escrevem*; que têm *medo de escrever*, que *não conseguem escrever “desse jeito”* – a maneira como me proponho a escrever, enquanto professora que forma e se forma formando, colabora com o cenário em questão; com a máxima circulante de que “*quem está no chão da escola não escreve e quem escreve não está no chão da escola*”?

Venho sendo mobilizada a seguir estudando e pesquisando diante do quão profundamente me afetam narrativas como a de Jéssica Carvalho, licencianda em Pedagogia, estudiosa das questões envolvendo democracia racial, integrante do grupo de pesquisa Diálogos Escolas-Universidade:

Eu também graduanda, né, em uma licenciatura... Acho que você conseguiu, pelo menos comigo, me mobilizar, porque parece que você também tá falando de mim quando você escreve das suas alunas. Eu tive um momento no primeiro período da faculdade. A professora da disciplina X, com um mês de aula ela deu um trabalho escrito, que tivemos que entregar. Nas devolutivas no quadro, ela não falou nada sobre a disciplina X, do que a gente tinha escrito, se tava legal ou não referente à disciplina dela. Já chegou falando que a gente tinha que entender naquela hora ali que a gente tava na academia e o que era uma escrita acadêmica porque o que a gente escreveu não podia ser considerado. No quadro ela escreveu tipo “erros gritantes” assim, “grosseiros”, não lembro exatamente, e ela foi listando mesmo as palavras erradas. Foi uma sensação bem ruim que até hoje eu lembro. Cada um olhava para a sua folha e ficava procurando no quadro “será que fui eu que escrevi aquilo errado, será que fui eu?”. Eu sentia muito isso: parecia que todo mundo tava olhando pra minha folha pra saber se tinha sido eu ou outra pessoa.

Lembro-me aqui de uma passagem ocorrida durante a apresentação dos trabalhos no Redes (X Seminário internacional - As redes educativas e as tecnologias:

liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos, 2019) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Já havíamos apresentado e estávamos no momento de discussão dos trabalhos sob a coordenação das professoras Inês Barbosa de Oliveira e Janete Carvalho. Mencionei que, baseada na pergunta que dá título a um dos livros da Spivak (a escritora indiana Gayatri Chakravorty Spivak), o *Pode o Subalterno Falar?* estava pensando que o subalterno pode sim, falar, (mesmo não sendo ouvido como poderia) mas aparentemente, não podia escrever. A professora, com a presença que lhe é peculiar, disse-nos a respeito, entre outras coisas, que nossa dificuldade de escrever se relaciona também ao fato de que parece que, para escrever academicamente é preciso escrever difícil, mas que “escrever difícil é sempre uma escolha pela exclusão”.

Anteriormente, em uma reflexão emergida durante uma disciplina<sup>45</sup>, ela já tinha me dado a pensar, contando da própria experiência de “soltura” de um texto a partir do entendimento de que “escrever é contentar-se com a própria mediocridade, já que o que a gente pensa é geralmente muito melhor do que o que a gente consegue escrever”.

Mas não foi de imediato que essa fala dela “bateu” para mim. Ficou lacunando por tempos até que eu, enfrentando minhas próprias questões com o mundo no papel, caçando a mim mesma, concebesse outros sentidos do que tinha sido posto. Com a professora, (re)aprendo a perder o medo de me enganar.

O professor

Os alunos do sexto grau, numa escola de Montevidéu, tinham organizado um concurso de romances. Todos participaram.  
Éramos três no júri. O professor Oscar, punhos puídos, salário de faquir, uma aluna, representante dos autores, e eu.  
Na cerimônia de premiação, foi proibida a entrada dos pais e de qualquer adulto. O júri fez a leitura da ata final, que destacava os méritos de cada trabalho. O concurso foi vencido por todos, e para cada premiado houve uma ovação, uma chuva de serpentina e uma medalhinha doada pelo joalheiro do bairro.  
Depois, o professor Oscar me disse:  
- Nós nos sentimos tão unidos que me dá vontade de fazer todos eles repetirem de ano.  
E uma de suas alunas, que tinha vindo para a capital de um povoado perdido no campo, ficou falando comigo. Contou que, antes, ela não falava nunca, e rindo me explicou que seu problema era que agora não conseguia parar. E me disse que ela gostava do professor, gostava muuuuito, porque ele tinha lhe ensinado a perder o medo de se enganar.

*Eduardo Galeano, 2018.*

Reflieto sobre a vulnerabilidade envolvida no escrever e na “coragem de ser imperfeito” no mundo escrito, como ressalta Brown (2016, p. 28), que diz que: “exibir nossa arte, nossos textos, nossas fotos, nossas ideias ao mundo, sem garantias de aceitação ou apreciação, também significa nos colocar numa posição vulnerável”. Em

<sup>45</sup> Estética, Currículo e Cotidianos – ProPEd UERJ (2018/2).

outro trecho, a pesquisadora comenta sobre o fato de um colega ter concentrado grande parte da pesquisa dele no poder da escrita terapêutica:

No livro *Writing to Heal* (Escrevendo para Curar), Pennebaker explica: “Desde a metade da década de 1980 um número crescente de pesquisas vem se concentrando no valor terapêutico da escrita como meio de promover cura. Cresce a evidência de que o ato de escrever sobre a experiência traumática por apenas 15 ou 20 minutos por dia, durante três ou quatro dias, pode produzir mudanças concretas na saúde física e mental. A escrita emocional pode afetar também os hábitos de sono, a eficiência no trabalho e a maneira como as pessoas vitimadas se relacionam. (BROWN, 2016, p. 63).

Voltando à epígrafe, Regina Leite Garcia confirma no texto algo que trazia comigo como impressão: a de que, quanto mais avançava na idade, melhor Paulo Freire ficava em sua escrita. Sempre atentei em aula para uma diferença que sentia em termos compreensivos entre *Pedagogia do Oprimido* (1974) e *Pedagogia do Autonomia* (1996), este, seu último livro publicado. Não sei se é uma impressão óbvia, mas senti o mesmo em *O Fim do Império Cognitivo* do Boaventura (SANTOS, 2019) e li sobre algo muito similar com Deleuze em um texto do Tomaz Tadeu (SILVA, 2004).

Vinha lendo textos de Boaventura, caros ao campo dos estudos com os cotidianos e, por vezes, “parei para respirar”, nem sempre tendo conseguido retomar de onde havia parado. Compreendo hoje a necessidade de, na caminhada acadêmica escolhida, tomar esse tipo de situação como necessário esforço de exercício intelectual. Sem ignorar que se movem escritor e leitor em um amadurecimento de prática e que também aprendemos a fazer fazendo, quando comecei a ler *O Fim do Império Cognitivo* (SANTOS, 2019) para a minha surpresa, me senti abraçada por um texto mais fluido e compreensível, que me alegrou duplamente, já que um dos capítulos discutiria *Autoria, escrita e oralidade*.

Recentemente aprendi, com um texto de Tomaz Tadeu (SILVA, 2004) intitulado *A Golpes de estilo*, que com Deleuze ocorreu algo interessante no sentido do que venho buscando investigar. Diz o autor, iniciando uma discussão a partir da noção de *estilo*:

Ao definir o estilo como o processo pelo qual se submete a língua a um processo de variação contínua, Deleuze radicaliza a noção de “tropos” entendida como desvio da semântica, da sintaxe e da lógica “normais” da língua, sem se afastar totalmente, entretanto, da concepção tradicional de estilo. Por outro lado, a noção de estilo, por estar associada à de variação contínua e, portanto, à multiplicidade, afasta-se totalmente de qualquer associação com a noção tradicional de estética, relacionada à obtenção do belo, para efeitos de contemplação e fruição pessoal. O estilo não tem nada a ver, aqui, com beletrismo. Escrever com estilo não é a mesma coisa que

escrever “bonitinho”. O estilo, na concepção deleuziana, está mais para desagradar que para agradar. Escreve-se, e escreve-se com estilo, para devir. O estilo está, em Deleuze, muito mais ligado à política do que à estética. Ele serve para submeter a língua a um processo de variação contínua com vistas a transformar quem escreve e quem lê. (SILVA, 2004, p. 216).

Continua o autor dizendo que, de uma maneira bem geral, pode-se dizer que o estilo, para Deleuze, “(...) consiste em submeter constantemente a língua com que se escreve a uma tensão tal, a uma variação contínua tal, que ela acompanhe sempre o contínuo movimento das multiplicidades com as quais ela se conjuga” (SILVA, 2004, p. 217). E complementa:

O estilo é, antes de tudo, aquilo que faz a língua fluir em ressonância com o fluxo da vida. (...). De forma talvez paradoxal, o estilo que convém ao múltiplo é, ao contrário, o da sobriedade, o da minimalidade, o da sutileza. Reduzir-se a si e a escrita a uma linha abstrata: não é apenas uma questão de estilo ou de “estética”, mas de vida, de ética e de política (SILVA, 2004, p. 217, grifo meu).

Tomaz Tadeu nos diz, a partir de Deleuze, que se escreve com estilo para que a língua deixe de ser palavra de ordem para seguir o caminho da linha de fuga e que sem estilo não se faz política, pois ficamos sujeitos à face da língua voltada justamente para a palavra de ordem. Citando Deleuze em *Mil Platôs 2* (p. 58-59), ele comenta que:

Existem senhas sob as palavras de ordem. Palavras que seriam como que passagens, componentes de passagem, enquanto as palavras de ordem marcam paradas, composições estratificadas, organizadas. A mesma coisa, a mesma palavra, tem sem dúvida essa dupla natureza: é preciso extrair uma da outra – transformar as composições de ordem em componentes de passagem.

Pensando sobre a prática de estilo do próprio Deleuze, o autor se pergunta, como venho me perguntando, se a escrita de Deleuze faz o que Deleuze diz que é preciso ser feito com a escrita, ressaltando que, a partir de *Anti-Édipo*, mas sobretudo com *Mil Platôs*, Deleuze rompe com o estilo acadêmico mais tradicional, presente em obras anteriores:

Comecei então a fazer dois livros nesse sentido vagabundo, *Diferença e Repetição*, *Lógica e Sentido*. Não tenho ilusões: ainda estão cheios de um aparato universitário, são pesados, mas tento sacudir algo, fazer com que alguma coisa em mim se mexa, tratar a escrita como um fluxo, não como um código (DELEUZE, 1992, p. 15 apud SOUZA, 2004, p. 220).

O autor conclui que sim: os estilos de politonalidade de *Mil Platôs* praticam a multiplicidade que pregam e que o método utilizado para se fazer isso é a própria

escrita, o estilo, ressaltando que não há fórmulas para tanto. Pensar a questão do estilo como um problema na nossa escrita educacional é um desafio lançado. Um desafio com dobras porque penso que as relações que temos com nossas escritas influenciam e são influenciadas pelas escritas de nossas licenciandas (e seus alunos!) e vice-versa! Mas enquanto professoras em formação, de que modos vimos enfrentando essa problemática? De que modos podemos nos mobilizar em contribuição à potencialização de possibilidades em outra direção?

Com Boaventura de Sousa Santos, afirmo a importância das Epistemologias do Sul, que objetivam, de modo geral: “permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações” (SANTOS, 2019, p. 17), no sentido de compreender seus principais instrumentos; o uso da ecologia de saberes; os princípios de “um conhecimento prudente para uma vida decente”; a justiça social, central para esse trabalho, pensando que a justiça cognitiva, não suficiente, mas envolvida com experiências não dominantes de formação, pode contribuir com a educação que desejemos, praticamos. Trata-se, sem dúvidas, de algo complexo. Com Morin (2006, p. 18) compreendo que:

Pode-se manter a coesão da sociedade através de medidas autoritárias, mas a única maneira de salvaguardar a liberdade é que haja o sentimento vivido de cada comunidade e solidariedade, no interior de cada membro, e é isso que dá uma realidade de existência a uma sociedade complexa. Portanto, a solidariedade é constituinte desta sociedade. O pensamento que une o modo de conhecimento se prolonga para o plano da ética, da solidariedade e da política. Há uma ética da complexidade, que é uma ética de compreensão.

Morin me ajuda a pensar que há uma ética afirmadora de vida, que pode se explicitar quando compreendemos que cada ser humano é, ao mesmo tempo, múltiplo em sua unidade. O autor (2006, p. 18) aponta que existe uma ética da tolerância fundada em três princípios:

O primeiro foi enunciado por Voltaire, que dizia a um adversário de ideias: “suas ideias me são odiosas, mas morrerei pelo direito que você tem de exprimi-las”; dessa maneira ele enunciava o princípio da livre expressão, que é um dos direitos humanos. O segundo princípio da tolerância está na instituição democrática, porque a democracia é o sistema que permite e encoraja o conflito de ideias, à condição que isso não assuma a forma de afrontamento físico e violento, mas que seja um conflito de ideias e de argumentação com a sanção de eleições periódicas. A democracia exige respeito às minorias, inclusive às minorias desviantes. O problema difícil que se coloca é que se tem de suportar algumas minorias que querem destruir a

democracia. Esse é um dos problemas da democracia, mas que se deve respeitar. O terceiro princípio da tolerância foi enunciado por Pascal, filósofo francês do século XVII, de forma quase que idêntica a Niels Bohr, físico dinamarquês do século XX. Pascal dizia que “o contrário da verdade não é um erro, mas uma verdade contrária” e Niels Bohr, dizia que “o contrário de uma verdade profunda não é um erro, mas uma outra verdade profunda”. Quando estamos a par disso, embora tenhamos nossa opinião, permanecemos tolerantes (grifo meu).

Quando Juliana Merçon (2009) defende um aprendizado ético-afetivo, com que concordo, numa leitura spinozana da Educação, ela nos fala do devir da ética enquanto a passagem de um existir passivo a um viver ativo, ou ainda, uma conversão de servitude em liberdade:

Devir eticamente é um aprender que coloca em seu centro a força do pensamento, diz-nos Spinoza, de um pensamento que é sempre afetivo: cuja potência reside, justamente, no entendimento dos afetos que o determinam ou das causas que explicam sua gênese. Um pensar ativo compreende a si como parte de um todo complexo e não como início puro ou atividade que transcende a materialidade dos encontros. (MERÇON, 2009, p. 19).

Preocupada com professoras em formação e(m) suas-nossas escritas, trago Cristóvão Tezza, que vai falar de ética de uma maneira que me interessa aprofundar. Em *A ética da ficção* (2017, p. 45-71), ele inicia o texto questionando retoricamente algo basilar nessa pesquisa: “ao se falar de ficção, por onde se começa? ”:

Talvez do princípio mesmo da escrita, o seu primeiro gesto, a passagem da viva oralidade à sua inscrição física, sua imitação representada, a anotação tateante em busca de um valor fixo (imaginem-se a primeira moeda), até a dignificação do que se deseja perene, os textos sagrados. O real, aquilo que se vive sem pausa, paralisado no tempo e no espaço. Escrever é capturar, conquistar e, enfim, controlar, figurado, o mundo indócil. (TEZZA, 2017, p. 45).

A escrita tem seu lado de viabilizadora, de registradora de memórias, de tentativa de perenização de registros, mas é capturadora quando tenta controlar o mundo indócil, rebelde e caótico dos cotidianos e é limitadora, nesse sentido. Limitadora e inescapável, conta-nos Tezza (2017, p. 46):

A partir da primeira linha e letra, um universo paralelo, um mapa, um duplo começa a se construir, de modo que, sobre a fugacidade do instante presente e as breves sombras da memória pessoal – afinal, as únicas coisas realmente concretas com que contamos na vida -, uma gigantesca, monstruosa, interminável cosmologia escrita que nos oprime. “Oprimir” talvez seja uma palavra interessada demais; nos envolve, quem sabe, mas isso também é insuficiente, demasiado neutro, apenas uma neblina; ou nos conduz. A condução também não serve, porque lutamos contra as palavras mal rompe a

manhã; nós resistimos teimosamente a elas. Apesar disso, é como se as armas fossem sempre as da escrita, não as nossas; a escrita já está aí, como um duplo paródico, ridente, do *Dasein* filosófico – um duplo do nosso estar no mundo. É o Deus do mundo da cultura escrita, mesmo quando se finge humilde e o último dos seres. A escrita é inescapável, tentacular, insidiosa, onívora, onipresente. Uma vez nela, rompido o silêncio, não há mais saída.

“Escrever é arrancar-se de si mesmo”, Tezza (2017, p. 46) e “há um toque de ficção em tudo que se escreve”. Concordamos que “seria uma tolice determinar que, a partir do potencial de invenção que subjaz a todo ato de escrita, que toda escrita é ficção, nada se distingue de nada e vivemos um fluxo perpétuo e irracional de semelhanças enganosas”.

Admitindo que “escrever é sair daqui”, o autor investe em visibilizar duas vertentes: uma conspiratória e outra encantatória. Na primeira, escrever seria processo de ocultação: uma escrita engravatada é disposta em uma penosa ética de limpeza, para trazer a mentira à luz do sol. Na segunda vertente, vive-se em uma rede maravilhosa de suspensão do tempo e das regras sensoriais cotidianas. Em ambos os casos, a função de escrever parece ser, para o autor, a de revelar:

(...) e revelar pressupõe uma realidade prévia oculta, como se ainda inalterada por mãos humanas, pulsando no escuro. De certa forma, uma realidade *inalterável*. Eu aqui, o mundo ali. Conspiração ou encanto, a palavra escrita sob esta perspectiva como que prescinde de um sujeito, de um autor, de um criador – é a linguagem que nos comanda, não o contrário. E, se não comandamos, não temos escolha: o duplo define a si mesmo, e o escritor será apenas o mensageiro descartável. (TEZZA, 2017, p. 49)

Em seguida, assume: “nem conspiração, nem encantamento (...) nada se revela – tudo se cria” – é assim que Tezza (2017) afirma autoria como fundação possível e a existência de um *duplo* no gesto, considerando que o ato de escrever é também parte da vida:

O tempo está passando enquanto escrevo; o mundo não interrompeu seu curso inexorável no momento em que decidi escrever; ocupo um lugar no espaço; por mais que eu tente escapar, eu prossigo sendo um corpo, esta coisa esquisita; eu envelheço enquanto escrevo, eu manipulo objetos (a caneta, o papel, a tinta, o teclado, o estilete). Mas – e aqui a metáfora faz sentido – ao escrever eu desembarco do universo da ação física existencial e entro como que de olhos fechados num túnel abstrato de sentidos, referências, memórias (como estou fazendo neste exato instante), e, de fato, simulo a mim mesmo, num gesto de vontade, fora do tempo e do espaço, transformando-me, no limite, em puro observador. Estou *vendo*, estou *sentindo*, estou *recordando*, estou *escolhendo*, estou *delimitando*, e, quase que no mesmo impulso, começo a transformar essa massa informe, confusa, fragmentária, de imagens, sentimentos, equações, ruídos e memórias, num todo orgânico

regido estritamente pela gramática da escrita, que é sempre um roedor e moedor de sentidos, uma válvula de restrições, um incrível e angustiante funil semântico, um organizador do caos. (TEZZA, 2017, p. 50).

Esse duplo é possível em sala de aula? O que é possível para além do duplo? Penso que conhecemos “válvulas de restrições” (e exclusões) gramaticais que podem roer sentidos importantes do que desejamos escrever, mas como vimos oportunizando “gestos de vontade”, desejo de escrever “saídas” de tempo e de espaço em nossas salas de aula?

O que ele (quem escreve) tem na cabeça antes da primeira palavra escrita é um caos de memória e desejo; ideias e imagens estão ainda informes na gramática mental que se organiza no ar a partir da oralidade, em fragmentos desconexos ou ligados apenas por fios frágeis. Na vida real, à solta, a linguagem nos leva em meio a um gigantesco espectro de andaimes e ruínas de sentido que vão se costurando e se desfazendo ao sabor do instante presente. Escrita a primeira palavra, a segunda, a terceira, inicia-se o processo irreversível de deslocamento. (TEZZA, 2007, p. 62).

Concordo com Tezza (2007, p. 70-72) quando destaca que “a ética da ficção é necessariamente uma ética fundada estritamente sobre minha relação com os outros, que serão a medida inescapável do que eu escrevo, mesmo que o meu objeto seja eu mesmo”, uma vez que “pensar na condição humana como algo essencialmente inacabado e irresolvido já é, por si mesmo, um fundamento ético”.

Guimarães Rosa dizia do nosso inacabamento e que, justamente, “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas”. O inacabamento da linguagem, de nossas produções, me remete a Freire (1996, p. 50), quando diz do nosso inacabamento humano:

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Coerente com a consciência do nosso inacabamento e do inacabamento de nossa linguagem, nossa escrita, é decisão ética, estética e política o levantamento de reflexão e a abertura de espaçotempo propício à produção singular e coletiva de escritas mais inventivas e solidárias como possibilidades potentes de lidarmos com nossas produções textuais na formação docente. Faz parte dessa coerência, uma sinalização importante,

emergida em conversa com a querida professora de Língua Portuguesa, agora aposentada, do Instituto, Edinalda Almeida:

Então eu acredito que a gente sonhar a escrita perfeita como uma escrita bem elaborada, passa pelo uso da oralidade na escrita. Passa pelo saber dos níveis todos: fonológico, sintático, semântico. São muitos os saberes para alguém produzir 25 linhas. Então, na verdade, eu acredito que a nossa gente está fazendo o que pode dentro desse imperialismo da escrita formal. Se comportando como pode. Usando como pode os recursos da língua oral. Mas querer, para quem fala brasileiro e é obrigado a escrever em português, a perfeição textual, é querer demais. Claro que as escolas podem desenvolver projetos em que se dê um pouco mais de liberdade, que se trabalhe com mais liberdade na escrita, incorporando elementos vivos da oralidade, mas isso, Sabrina, é para quem tem coragem. Não é para quem abre o livro de Português, dá aula, passa página tal pra casa, pede para fazer o exercício e fecha o livro. Eu sou meio pessimista em relação a aulas de Português. Eu gosto muito de aulas de comunicação. Mas a gente sabe que existe uma matriz a se cumprir, existe a família que cobra isso da gente – eu mesma já fui cobrada várias vezes. Existe uma coordenação que fica no pé para você cumprir o cronograma. Fugir disso pode ser uma aventura. Até boa, né, Sabrina? (risos).

É no tempo docente em que busco afirmar a vida na luta por uma vida decente; um tempo quando não raramente “cansamo-nos para esquecer o cansaço” (SANTOS, 2007). É preciso que inventemos mais e outras aberturas de tempo docente mundo afora, mundo adentro. Penso que, a esse respeito, concordariam Prof.<sup>a</sup> Edinalda e Larrosa (2002, p. 24).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Recordo-me, com alegria, do encontro com *Escritas de Si*, livro organizado por Dias e Rodrigues (2019), lançado na Anped de 2019. A partir dele, conheci escrita como prática do cuidado de si segundo Foucault. A partir desse interesse, um reencontro com *O Belo Perigo*, livro-entrevista em que o autor ressalta passagens autobiográficas, contando a Bonnefoy (1968) de sua relação com a escrita, de suas dificuldades para “escrever bem” e das razões pelas quais havia “transformado o bisturi em caneta”.

Quando Bonnefoy (1968) pergunta porque Foucault (2016) disse que sempre teve para com a escrita uma desconfiança quase moral, ele responde que tinha uma

relação um pouco preocupada e sobrecarregada com a escrita, nunca tendo levado o ato de escrever a sério até por volta dos 30 anos (FOUCAULT, 2016, p. 37): “(...) o hábito de fazer análises literárias, de redigir dissertações, de passar por exames – não contribuíram muito para criar em mim o gosto pela escrita. Muito pelo contrário”. Diz Foucault que isso foi desenvolvido quando estava no exterior, uma vez que existe incompatibilidade entre o prazer de escrever e a possibilidade de falar sem ser na própria língua: “Ali onde não é mais possível falar, descobre-se o encanto secreto, difícil, um pouco perigoso de escrever” (FOUCAULT, 2016, p. 39).

Em outra passagem, Foucault diz que chama sua atenção o fato de leitores imaginarem certa agressividade em sua escrita. Para ele: “(...) escrever é uma atividade extremamente suave, discreta. Tenho como que uma impressão de veludo quando escrevo” (FOUCAULT, 2016, p. 43). Mas em seguida complementa:

Pensando bem, acho que elas (as pessoas leitoras) é que têm razão. Imagino que haja em minha caneta uma velha herança do bisturi. Talvez, no fim das contas: será que não traço na brancura do papel aqueles mesmos signos agressivos que meu pai traçava no corpo dos outros quando operava? Transformei o bisturi em caneta. Passei da eficácia da cura à ineficácia do livre enunciado; substituí a cicatriz sobre o corpo pelo grafite sobre o papel; substituí o inapagável da cicatriz pelo signo perfeitamente apagável e rasurável da escrita (FOUCAULT, 2016, p. 43-44).

Para Foucault (2016, p. 49), “(...) a escrita consiste essencialmente em empreender uma tarefa graças à qual e ao final da qual poderei, para mim mesmo, encontrar alguma coisa que não tinha visto inicialmente”. Concordo e associo com uma passagem de Calvino (2006, p. 147):

De certo modo, acho que sempre escrevemos sobre algo que não conhecemos, escrevemos para dar ao mundo não-escrito uma oportunidade de expressar-se através de nós. Mas, no momento em que minha atenção vagueia da ordem estabelecida das linhas escritas para a complexidade mutável que nenhuma frase consegue apreender totalmente, chego quase a entender que além das palavras há algo que as palavras, poderiam significar.

Em passagem anterior sobre *A Palavra Escrita e a Não Escrita*, Calvino (2006, 147) me faz pensar sobre o desejo de escrever: “(...) em minha experiência, o anseio de escrever está sempre relacionado ao desejo de algo que se gostaria de possuir e dominar, algo que nos escapa”. Evocando os ‘grandes autores’, Calvino fala que “o que eles conseguiram nos transmitir foi uma abordagem da experiência, não sua concretização; isso manteve intactas todas as seduções do desejo”.

Com Calvino posso me encontrar comigo mesma: escrevo sobre o que não conheço, mas que, por meio de movimentos de partilha, posso conhecer melhor a partir da possibilidade de inventarmos juntas ao mundo não-escrito, oportunidades para que se expresse por meio de nós.

Tratam-se de movimentos que envolvem “problematização, improvisação, experimentação” (KASTRUP; GURGEL, 2019, p. 60). Quanto ao papel da escrita na formação de professores, junto às autoras, podemos defender que “(...) as práticas de escrita concorrem para tornar a formação inventiva não apenas um modelo teórico alternativo, mas, acima de tudo, uma experiência corporificada e uma política cognitiva”. Quando se propõem a discutir a escrita não somente como produção textual, mas como prática de produção de si, ressaltam que essa prática possui uma dimensão de experiência atenta e que toda experiência tem um caráter estético.

Escrever é processo de invenção que não pode ficar resumido à criatividade, pois invenção implica “(...) uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis (...) O resultado é sempre imprevisível” (KASTRUP, 2007, p. 27) .

Embora possa parecer uma busca igual, quanto mais estudo e pesquisa, menos igual a busca parece ser. *Ninguém é Deleuziano*, compreendo a partir de Rolnik (2015). Quanto um pensamento “chacoalhador” de estruturas como o de Deleuze cria condições para convocar a potência do pensamento de quem o lê, mais singular fica a produção do leitor, e não deleuziana. A obra de Deleuze, como de outros autores, vai fazer tanto mais sentido quanto for a postura desde a qual o leitor vai exercer seu próprio pensamento e essa postura, mais do que metodológica ou epistemológica, é ética, estética e política:

Ética, porque o que a define não é um conjunto de regras tomadas como um valor em si para se chegar à verdade (um método), nem um sistema de verdades tomado como um valor universal: ambos são da alçada de uma posição de ordem moral. O que define esta posição é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adota para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas por problemas colocados por diferenças que nos desassossegam. Estética, porque não se trata de dominar um campo de saber já dado, mas sim de criar um campo de pensamento que seja a encarnação das diferenças que nos inquietam, fazendo do pensamento uma obra de arte. Política, porque se trata de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir: forças reativas, forças reacionárias. (ROLNIK, 2015, p. 4-5, grifo meu).

Quando, no prefácio à nova edição de *Cartografia Sentimental* a autora fala-nos da necessidade de superarmos um modo de subjetivação que, no lugar de tornar o outro simples objeto de projeção de imagens, o torna presença viva com a qual construímos nossos territórios de existência, compreendo que:

Essa vulnerabilidade ao outro depende, para sua sustentação, de uma potência específica do sensível, cujo exercício encontra-se recalcado na mencionada política de subjetivação, mas tem se mantido ativo em uma certa tradição filosófica e poética que, hoje, encontra plena comprovação na neurociência. Segundo pesquisas recentes, cada um de nossos órgãos dos sentidos é portador de uma dupla capacidade, uma cortical e uma subcortical. A primeira corresponde à percepção, a qual nos permite apreender o mundo em suas formas para, em seguida, projetar sobre elas as representações de que dispomos, de modo a lhes atribuir sentido. Essa capacidade, que nos é mais familiar, é, pois, associada ao tempo, à história do sujeito e à linguagem. Com ela, erguem-se as figuras de sujeito e objeto, as quais estabelecem entre si uma relação de exterioridade, o que cria as condições para que nos situemos no mapa de representações vigentes e nele possamos nos mover. Já a segunda, que por conta de sua repressão nos é mais desconhecida, nos permite apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações. O exercício desta capacidade está desvinculado da história do sujeito e da linguagem. Com ela, o outro.

## INTERLÚDIO IV

Sempre gostei muito de dicionários..., mas o preferido, o mais interessante deles, para mim, o Dicionário Analógico da Língua Portuguesa, veio para as minhas mãos depois que li essa história de Chico Buarque, por sugestão de Cris Lisboa<sup>46</sup>. O que pode uma escrita analógica em tempos digitais?

Pouco antes de morrer, meu pai me chamou ao escritório e me entregou um livro de capa preta que eu nunca havia visto. Era o dicionário analógico de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo. Ficava quase escondido, perto dos cinco grandes volumes do dicionário Caldas Aulete, entre outros livros de consulta que papai mantinha ao alcance da mão numa estante giratória. Isso pode te servir, foi mais ou menos o que ele então me disse, no seu falar meio grunhido. Era como se ele, cansado, me passasse um bastão que de alguma forma eu deveria levar adiante. E por um bom tempo aquele livro me ajudou no acabamento de romances e letras de canções, sem falar das horas em que eu o folheava à toa; o amor aos dicionários, para o sérvio Milorad Pavic, autor de romances-enciclopédias, é um traço infantil no caráter de um homem adulto. Palavra puxa palavra, e escarafunchar o dicionário analógico foi virando para mim um passatempo (desenfado, esparecimento, entretém, solaz, recreio, filistria). O resultado é que o livro, herdado já em estado precário, começou a se esfarelar nos meus dedos. Encostei-o na estante das relíquias ao descobrir, num sebo atrás da Sala Cecília Meireles, o mesmo dicionário em encadernação de percalina. Por dentro estava em boas condições, apesar de algumas manchas amareladas, e de trazer na folha de rosto a palavra anauê, escrita a caneta-tinteiro.

Com esse livro escrevi novas canções e romances, decifrei enigmas, fechei muitas palavras cruzadas. E ao vê-lo dar sinais de fadiga, saí de sebo em sebo pelo Rio de Janeiro para me garantir um dicionário analógico de reserva. Encontrei dois, mas não me dei por satisfeito, fiquei viciado no negócio. Dei de vasculhar livrarias país afora, só em São Paulo adquiri meia dúzia de exemplares, e ainda arrematei o último à venda na Amazon.com antes que algum aventureiro o fizesse. Eu já imaginava deter o monopólio (açambarcamento, exclusividade, hegemonia, senhorio, império) de dicionários analógicos da língua portuguesa, não fosse pelo senhor João Ubaldo Ribeiro, que ao que me consta também tem um, quiçá carcomido pelas traças (brocas, carunchos, gusanos, cupins, térmitas, cáries, lagartas- rosadas, gafanhotos, bichos-carpinteiros). A horas mortas, eu corria os olhos pela minha prateleira repleta de livros gêmeos, escolhia um a esmo e o abria a bel-prazer. Então anotava num Moleskine as palavras mais preciosas, a fim de esmerar o vocabulário com que eu embasbacaria as moças e esmagaria meus rivais.

Hoje sou surpreendido pelo anúncio desta nova edição do dicionário analógico de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo. Sinto como se invadissem minha propriedade, revirassem meus baús, espalhassem aos ventos meu tesouro. Trata-se para mim de uma terrível (funesta, nefasta, macabra, atroz, abominável, dilacerante, miseranda) notícia.

*Francisco Buarque de Hollanda, 2016*

<sup>46</sup> Disponível em: [https://www.huffpostbrasil.com/entry/quando-a-escrita-encontra-a-criatividade-e-promove-cura-as-liceos-de-cris-lisboa\\_br](https://www.huffpostbrasil.com/entry/quando-a-escrita-encontra-a-criatividade-e-promove-cura-as-liceos-de-cris-lisboa_br). Acesso em: 10 maio 2022.

## 4 HISTÓRIA DA ESCRITA E ESCRITA DA HISTÓRIA

Essa parte da tese poderia começar narrando o quanto a crítica de Certeau (1982) a uma escrita da história; uma historiografia desencarnada nos ajuda a problematizar discursos produzidos sem colocar em questão suas próprias condições de produção. Poderia destacar quão interessante é pensar na história da escrita, cujo surgimento torna-se marco na história do mundo, separando a história da pré-história, ressaltando que, dentre as espécies vivas, só o ser humano é capaz de escrita... Mas não se trata disso.

Coerente com a defesa das conversas como metodologia de pesquisa, das narrativas docentes em seus traços não hegemônicos, das escritas que ajudam a atravessar infernos acadêmicos particulares, das autobiografias que praticam a ética da alteridade, da legitimidade da ficção, do entendimento de liberdade enquanto luta constante e possibilidade de escolha entre alternativas concretas, do exercício sonoro da escuta atenta e da busca por outras escritas de nossas histórias, invento uma conversa que pensa uma política da escrita da amizade, para colocar na roda um outro modo de dizer o que se pode dizer; uma história na medida em que se faz.

Por uma questão de fluidez textual, essa conversa – um dos trechos que primeiro fiz para essa tese, com prazer e por meio da qual aprendo um pouco mais sobre escrita em Certeau – está deslocada como Apêndice 3, por expressar questões processuais, “material bruto”, contendo sinalizações incorporadas ao longo do texto.

### 4.1 Escrever pode ser...

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. A alegria de escrever me toma o tempo todo. Quando escrevo, quando leio e releio o que escrevi, quando recebo as primeiras provas impressas, quando me chega o primeiro exemplar do livro já editado, ainda morno, da editora. Em minha experiência pessoal, escrever, ler e reler as páginas escritas, como também ler textos, ensaios, capítulos de livros que tratam o mesmo tema sobre que estou escrevendo ou temas afins, é um procedimento habitual. Nunca vivo um tempo de puro escrever, porque para mim o tempo de escrita é tempo de leitura e releituras. Todo dia, antes de começar a escrever, tenho de reler as vinte ou trinta páginas últimas do texto em que trabalho e, de espaço a espaço, me obrigo à leitura de todo o texto já escrito. Nunca faço uma coisa só. Vivo intensamente a relação indicotomizável escrita-leitura. Ler o que acabo de escrever me possibilita

escrever melhor o já escrito e me estimula e anima a escrever o ainda não escrito.

Paulo Freire

(...) Talvez não consiga expressar em palavras o “atravessamento” que foi ocasionado. Eu sei que respirei aliviada. Aliviada porque havia encontrado um ambiente com pessoas que têm a mesma demanda que eu, as mesmas dúvidas e questionamentos. Compartilhei em nosso encontro, e relembro por aqui, que ao entrar na graduação fiquei muito perdida em relação à escrita. Vi vários colegas desenvolvendo parágrafos dignos de citações, e eu ainda estava no “maternal” da escrita. Foi um processo difícil, até que entendi que o aperfeiçoamento viria aos poucos. Uma atividade que antes era revigorante, tornou-se pesadosa. A escrita tinha formas, fórmulas, regras, das quais eu não dominava. Escrever doía, literalmente doía. No decorrer da minha trajetória fui aprendendo a escrita acadêmica, e esse exercício ficou mais fluido. Após nosso primeiro encontro, percebi que havia tempos que não produzia uma escrita “não acadêmica”. E foi muito bom voltar a escrever... Sabe quando a gente encontra um amigo de longa data? Então, foi esse o sentimento. Refletindo sobre minha escrita, consegui analisar a prática. Nos relatos que postei, explico minha preocupação com o exercício da docência com enfoque na escrita dos alunos. A oficina tem me ensinado muito sobre respeitar a escrita (...), tenho aprendido a entender a escrita do discente. Por que o aluno possui dificuldade em escrever? De onde vem essa resistência? Como posso fazer para ajudá-lo nesse processo? Essas são algumas indagações que comecei a levantar nos encontros. E acredito que vou sempre carregá-las. Mas isso é um ponto positivo, estranho seria se eu não questionasse. Uma prática docente que se intitula como “completa/finalizada” não tem espaço para conversa, troca e aprendizado. Dito isso, penso que estou sendo uma docente reflexiva em formação. O curso despertou em mim a necessidade de olhar para “dentro” dessa escrita, e analisar quais atravessamentos são possibilitados por ela. Agradeço imensamente por todo aprendizado e troca.

Mirella Caetano

“Se você sabe que R + O dá RO e S + A dá SA e que ROSA pode ser nome de flor, nome de gente e uma cor, você sabe escrever”, disse Cris Lisbôa numa de nossas pirilampagens. Admito e repito junto às licenciandas quando o assunto sobre insegurança de escrever aparece. Apareceu no grupo de Mirella, no decorrer do primeiro ciclo da nossa *oficinagem*.

Gera insegurança sim, mas também tem outros efeitos... “É preciso ler, é preciso ler... E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler? ”, provoca Pennac (1993, p. 80). Assumo a paráfrase enquanto movimento, sempre que possível: é preciso escrever e partilhar nossa felicidade de escrever! Escrever dói, mas a dor se transforma... nos transforma... e a voz da professora “– narrativa oferecida – me reconciliou com a escrita e assim fazendo, me devolveu o gosto da minha secreta e silenciosa voz de alquimista (...) A solidão dessa escrita reclama a ressurreição do texto por minha própria voz” (PENNAC, 1993, p. 115). Quando é chegada a hora, é bom que a “professora de escrita” saia de cena e, sem didatizar a experiência, invista no fluxo e não raras vezes dissemos: “é no movimento que a escrever pode ser outra coisa”; “primeiro o fluxo, depois o nexo, gente linda! ”.

Vou continuar sentindo “uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluído dos livros” (PENNAC, 1993, p. 145), lidos ou escritos. Aliás, vou seguir incomodada de ver tantos programas, prêmios e ações de incentivo à leitura, de “formação de leitores<sup>47</sup>” e nenhum de incentivo à escrita, de “formação de escritores” no âmbito docente. Uma coisa não exclui a outra, sabemos. Leitura e escrita seguem imbricados, mas com tratamentos bastante diferenciados em determinados espaços, haja vista os valores exorbitantes dos cursos de escrita ou a inexistência de Centros de Escrita e não de *Writing Centers* somente, quase todos voltados exclusivamente para a internacionalização e não para o fortalecimento de nossos próprios mecanismos de produção de escrita “de excelência”.

Escrita é tecnologia de poder. Reificada, é mecanismo discursivo usado como arma simbólica na mão de poucos na relação entre sujeito e linguagem; mecanismo insidioso que nos faz acreditar na transparência dessa linguagem. Um dos efeitos disso é nosso afastamento íntimo de seus meandros de produção, de possibilidades de uso; um tipo de relação pouco amigável com o mundo escrito.

Da escola herdamos, entre muitas possibilidades, escrever por obrigação: sem pesquisa prévia, dentro de um número xis de linhas, a partir de um título dado e com tempo de início e fim para entrega do texto. “Milhares e milhares de estudantes fazem isso, todos os anos, quando escrevem algumas sofridas (e sofríveis) linhas sobre o que não sabem. Já imaginou? Ter de escrever o que nunca foi pensado antes? ”, questiona

---

<sup>47</sup> A título de exemplo, quando o Prêmio Jabuti (maior premiação literária do Brasil) comemorou 60 anos em 2018, foi criada a categoria “Formação de Novos Leitores” para “premiar ações, projetos e iniciativas que despertem e sustentem o interesse pela leitura”. Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/noticias>

Ribeiro (2021, p. 12), que “Doida para Escrever”, nos diz que “Escrever é um ódio. Mas, depois que acontece, é uma mansidão geral, até a próxima escala” (RIBEIRO, 2021, p. 11):

A escrita é uma mistura inexplicável de força, memória, conexões, leituras, falatórios, horas de filmes bons e ruins, uma vida inteira de ações e reações, atenção, desatenção, amor e desamor, ímpetos, convicções, perdões, convenções, aulas de tudo quanto há, escola, muita escola, contenção, habilidade, um tico de tendências sado-masô, exibicionismo, em algum grau, experiência em qualquer medida, mas fundamentalmente desobediência.

E adverte: gente doida pra escrever “(...) tem tempo, tem paixão, tem uns dias, uns meses, uns anos, uns livros e muita gente com quem conversar. Muitas vezes, escrever sucede a pesquisa” (RIBEIRO, 2021, p. 12). Escrever requer alguns elementos e pode ser muitas coisas...

No *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa* (AZEVEDO, 2016), há um quadro sinóptico de categorias organizado em uma interessante exposição das palavras: relações abstratas, espaço, matéria, entendimento, vontade individual e afeições. A categoria de entendimento está dividida em Formação das Ideias e Comunicação das Ideias. Nessa última, aparecem os termos ligados à Natureza das ideias comunicadas, às Maneiras de comunicação e aos Meios de comunicação naturais ou convencionais. A Linguagem Escrita aparece nesse último, ao lado das Linguagem Geral e Linguagem Falada.

Constam como termos ligados à Linguagem Escrita: correspondência, livro, descrição, dissertação, compêndio, poesia, prosa e drama. No termo Escrita constam, entre outras associações, o manejo da pena, o manuscrito, sinais gráficos, os rabiscos (*griffonage*). Aqueles que fizeram e fazem uso dela são amanuenses, calígrafos, escreventes, copistas, escribas, rabiscadores, escrevinhadores, escrevinhadeiros. Daí que escrever é lançar linhas no papel, tirar pública forma de pôr em escritura, grafar, confiar ao papel e para isso, a gente traça, regra, pauta, alinha, sublinha, acentua com virgular, pontuar, cedilhar, tremar e crasear. O escrito é feito à mão, pelo próprio punho de.

Para o poeta Grünewald (1987), no escrever tem: ver, viver, rever, reviver e escreviver – escrever com vida? Escrever para viver? Escrever com o corpo e por experiências como nas escrevivências que aprendemos com Conceição Evaristo<sup>48</sup>?

---

<sup>48</sup> Referência ao termo presente nas obras *Becos da Memória* (2006), *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011) e *Olhos d'água* (2016) de Conceição Evaristo.

O que fez Paulo Freire no texto da epígrafe foi, penso eu, sabendo que a escrita que oprime também pode libertar, compartilhar com a gente esse “prazer profundamente experimentado” mesmo compreendendo-o como “um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida”. Podemos buscar caminhar por aí?

Busco vozes conhecidas na “coletânea de depoimentos célebres e bibliografia resumida” organizada por Brito (2007), que se propôs a investigar a questão: “por que escrevo? ”. Seleciono as respostas que seguem e as compartilho como proposta lúdica em exercício de identificação com as licenciandas do primeiro ciclo das Oficinas, puxando conversa para investigar a questão entre nós mesmas. Para Brito (2007, p. 110):

De certo modo, acho que sempre escrevemos sobre algo que não conhecemos, escrevemos para dar ao mundo não-escrito uma oportunidade de expressar-se através de nós. Mas, no momento em que minha atenção vagueia da ordem estabelecida das linhas escritas para a complexidade mutável que nenhuma frase consegue apreender totalmente, chego quase a entender que além das palavras há algo que as palavras poderiam significar.

Apenas a licencianda do curso de Letras, Nayara Rangel, escolhe o motivo do Calvino, dizendo que:

A escrita do Italo Calvino retratou um aspecto importante da representação que as palavras possuem para mim, no sentido de que mesmo que queiramos representar o mundo por meio das palavras, nós nunca iremos conseguir pelo fato da subjetividade ser um fator intrínseco e singular a cada ser humano. Dessa maneira, as palavras são apenas formas que nós utilizamos para traçar, ao menos um norte, da maneira e da linha na qual gostaríamos de nos fazer sentir e se situar no mundo.

Carlos Drummond de Andrade diz (BRITO, 2007, p. 63):

Posso dizer sem exagero, sem fazer fita, que não sou propriamente um escritor. Sou uma pessoa que gosta de escrever, que conseguiu talvez exprimir algumas de suas inquietações, seus problemas íntimos, que os projetou no papel, fazendo uma espécie de psicanálise dos pobres, sem divã, sem nada. Mesmo porque não havia analista no meu tempo, em Minas.

As licenciandas Mirella Caetano, Vânia de Souza e Eveline Maciel escolhem o motivo drummondiano afirmando, respectivamente que:

Eu de fato não me considero uma escritora, escrevo quando algo transborda em mim, e vejo a necessidade de colocar para fora. Escrevo como uma forma de tentar entender o mundo e ao mesmo tempo meus conflitos internos.

Me identifiquei muito com Carlos Drummond de Andrade. A escrita me alivia muito e me ajuda a expressar o que sinto e penso enquanto pessoa e cidadã. José Saramago também gostei da colocação dele "escrevo pois não quero morrer" deixar algo que acredite escrito para alguém é se manter imortal. Millôr Fernandes diz que não é escritor e sim jornalista, mas quantos escritos dele já li e o quanto aprendi e passei a ver as coisas e realidade em que vivo de forma mais crítica, passando a questionar e buscar compreender as coisas não pelo que nos dizem, mas ter minha concepção a partir da minha leitura de mundo e experiências vividas que posso ter um aprendizado sobre aquilo que se fala. A escrita me faz viajar pelo mundo das letras. Não sou escritora, sou assistente social e faço muitos relatórios sempre ricos em detalhes, ao fazer letras também fiz neste sentido de melhorar minha escrita.

(...) me identifiquei muito no trecho "Sou uma pessoa que gosta de escrever, que conseguiu talvez exprimir suas inquietações, seus problemas íntimos, que os projetou no papel (...)". É sobre isso! Como disse Anne Frank, minha grande inspiradora, os papéis são mais pacientes que os homens.

Citado acima por Vânia, José Saramago (BRITO, 2007, p. 128):

Antes eu dizia: 'Escrevo porque não quero morrer'. Mas agora eu mudei. Escrevo para compreender: o que é um ser humano? Os livros são escritos, já se disse, para durar além de seu tempo. Eles são candidatos a uma forma de imortalidade (...)

Três licenciandas escolhem o motivo de Saramago: Débora Mendes e Mariana Soares, licenciandas do curso de Teatro e Evelyn Clen, do curso de Letras:

(...) escrever é imortalizar a história, a experiência...é brincar de "Deus", podendo decidir o início e o fim. E por mais que o escritor escreva a palavra "fim", aquilo que fora escrito fermenta o imaginário, atingindo entre as "juntas e medula", provocando reflexões de diferentes compreensões.

É estoicismo demais não assumir que queremos impressionar, que não queremos ser amados, por isso "para que meus amigos me amem mais" é minha resposta racional, mas no mundo das ideias quero compreender o ser humano, quero a imortalidade.

Porque a escrita pra mim é esse descortinar a vida, a beleza e essa loucura que é ser humano.

Ferreira Gullar (BRITO, 2007, p. 88) diz:

Ao escrever, sinto mais intensamente a vida, tenho a sensação de aprender novos aspectos da existência e tento, no poema, fixar minha experiência fugaz, oferecendo-se à participação das outras pessoas para que, graças a ela, sobreviva.

Quatro licenciandas escolhem esse motivo: Gelciana Duarte, Iara Souza e Tânia Mara do curso de Letras e Raynan Aguilar, do Teatro:

Às vezes, a gente passa pela vida das pessoas e elas nem imaginam o que aconteceu nos trajetos que fizemos com certos rumos que tomamos na vida. De que abrimos mão, do que deixamos para trás, das pedras que escolhemos contornar ao invés de chutar ou nos sentarmos sobre elas...Escrever é uma maneira de resistir, de permanecer na vida de alguém, de alguém se achar em você...

A escrita é sempre uma experiência fugaz; pode mudar o mundo e levar as pessoas a pensar ou se expressar através de palavras

Ferreira Gullar ele coloca em palavras a sensação que eu não consigo descrever. É como a metáfora do lagarto em que eu expus.

Quando meus pensamentos são muitos, é a escrita que me elabora e me salva. Assim como Gullar, aprendendo "novos aspectos da existência", que sem ela talvez não seria possível. Não gosto da fugacidade das experiências, pois tudo me atravessa profundamente. Dessa forma, o papel e a caneta são meus aliados, numa busca incessante de sentido e aprendizado.

Millôr Fernandes (BRITO, 2007, p. 169) diz: “Não sou escritor, nem tive vocação para escrever. Sou jornalista, sempre escrevi por necessidade minha vida inteira” e esse motivo é considerado por Dalila Paixão e por Gabriel Conceição das seguintes maneiras:

O motivo de Millôr Fernandes é o que mais condiz com a realidade. Não gosto tanto assim de escrever, gosto mais de ler e consumir o que os outros escrevem. No entanto, a profissão demanda que saibamos escrever bem, e isso me dá motivação para aprender mais sobre o ofício.

Me identifico com o Saramago, mas também com o Millôr. Talvez mais com esse último. Nesse contexto, reconhecer-se como um "jornalista" que escreve "por necessidade" o coloca como alguém que escreve para entender as coisas (isso nos meus conceitos pessoais do que é 'necessário'). Diferentemente de Saramago, que expressa o "não morrer" como um desejo, Millôr coloca a escrita no campo do que é vital!

A licencianda Jeniffer Viana, assim como eu fiz e tive a oportunidade de compartilhar, apresenta sua “resposta de identificação lúdica”, por escrito, de maneira bricolada:

Que pergunta difícil! De qualquer forma, me identifico com os posicionamentos de Fernando Pessoa, porque escrever é uma forma de me curar; de Ferreira Gullar, porque é por esse ato que eu significo e ressignifico as coisas pelas minhas lentes; de Italo Calvino, porque realmente acredito que

a produção escrita é uma forma de atribuir, ao mundo, "uma oportunidade de expressar-se através de nós"; e de Manoel de Barros, porque sou composta de palavras, células, oxigênio e coração, acima de tudo!

Ao final do primeiro ciclo das Oficinas, chega um áudio marcante de Jeniffer, concluinte do Curso de Letras e bolsista voluntária no Projeto de Escritas *Docendo*. Segue transcrito, autorizado por meio de TCLE, enviado como parte do formulário de inscrição nos encontros:

Eu daria aula hoje, aí não vou dar mais porque eu acabei trocando o horário pra participar do nosso encontro... ficaria tarde. Mas por que estou gravando esse áudio? Pra te agradecer. A ideia desse projeto, eu não sei nem o que dizer, mas eu queria te agradecer. Esse projeto, neh, o Escritas *Docendo*, ele não é, não foi um projeto de produção de texto. Foi um projeto que promoveu encontros. Que promoveu também encontros de si e isso é tão difícil, neh? Ainda mais em contexto pandêmico, ainda mais no momento que a gente tá vivendo. E é muito louco... eu ia falar sobre isso, mas eu não consegui na hora. O projeto conseguiu despertar em todo mundo um sentimento de grupalidade mesmo com cada um escrevendo no seu quadrado, em muitas aspás. (...)

O áudio de Jeniffer foi recebido logo após o Encontro de *Fechabrimento*, como nomeamos o último encontro do primeiro ciclo. Avaliamos nosso espaçotempo e conversamos sobre os sentidos que também as avaliações podem ter a partir do que experienciamos coletivamente.

Quantas vezes já ouvimos que só se aprende a escrever escrevendo? Que só escreve bem quem muito lê – mas quem muito lê nem sempre escreve! Estamos mais envolvidos com uma Escrita na Formação Docente ou com Escritas em Processos Formativos Docentes? Marcar o posicionamento de visibilizar a multiplicidade, a pluralidade é importante.

Escrever é mesmo trabalhoso, exige prática, reescrita, correção, revisão e “histórias precisam de trabalho, ordem e disciplina para vingar” como já nos disse Benjamin (1933)<sup>49</sup>. Mas escrever mobiliza questões outras, nos convocando a pensar, reconhecer, legitimar e produzir escritas outras, como nos provoca Krenak<sup>50</sup> (2020), quando afirma, em coletivo, em paixão da cultura, a literatura como cura.

Nas nossas montanhas, nós temos inscrições chamadas rupestres. Eu acho que chamam aquelas inscrições de rupestres para evitar chamar aquelas inscrições de literatura. Eu acho que chamam aquelas inscrições de rupestres

<sup>49</sup> Referência ao conto *O Lenço* publicado por Walter Benjamin em 1933.

<sup>50</sup> Transcrição de vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iQWNDbSjft8>. Acesso: 18 jul. 2020.

da mesma maneira que chamam de artesanato a nossa arte. Eu acho que não chamam aquelas escritas de literatura porque seria reconhecer a elas uma potência que só a pretensa literatura culta do ocidente se acha. Então eu não posso perder a oportunidade de futucar a cômoda posição da literatura ocidental, que ignora as outras. (...) Tem muitas literaturas. Integrei um coletivo um tempo atrás que tinha o nome de Literaterras. O Literaterras queria exatamente convocar as vozes que não são aquelas grafadas. Que não são aquelas alinhadas em um texto narrativo, que contam histórias maravilhosas, mas que acabam, como dizia nossa querida Chimamanda, acabam instituindo uma narrativa única.

#### 4.2 A potencialidade da oralidade inscrita na escrita<sup>51</sup>

(...) 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 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*.

*Nilda Alves*

A experiência que se transmite oralmente é a fonte da qual beberam todos os contadores de histórias. E entre os que as escreveram, os melhores são aqueles cujos escritos menos se afastam da fala dos muitos contadores anônimos.

*Walter Benjamin. (O contador de histórias)<sup>52</sup>*

Isso a gente já sabe: que há uma diferença entre fala e escrita, que uma é muito dinâmica e a outra é muito mais exigente porque registra-se. Na folha em branco você joga caracteres pretos e ali está registrado o que você pensou e nem sempre teve oportunidade de falar. O que você falou é absolutamente impossível de escrever porque a fala tem uma série de recursos: pontuação, entonação, gesticulação. Isso me dá um conforto e uma liberdade de expressão que a escrita sonega – vamos

<sup>51</sup> Parte desta seção foi usada como composição/contribuição ao trabalho encomendado à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Alexandra Garcia, junto aos colegas Soymara Emilião e Allan Rodrigues, para a ANPEd 2019 (As múltiplas e complexas redes educativas e as diferentes formas de produzir *conhecimentossignificação* para além dos textos escritos), sob o título: *Redes educativas e oralidade na produção de conhecimentos com os currículos e processos formativos*, com parte intitulada: *A oralidade como potência de produção de saberes coletivos*.

<sup>52</sup> Em 2018, Patrícia Lavelle, vertendo do original alemão esse famoso ensaio de Benjamin, escrito em 1936 em homenagem a Nikolai Leskov, traduziu não mais por “narrador”, mas por “contador de histórias” o título em Língua Portuguesa, acompanhando o sentido da tradução em Francês (conteur) e em Inglês (storyteller).

ser claras e honestas, né? (...). Então veja bem: que existe a diferença nós já sabemos (...), mas talvez fosse necessário injetar na língua escrita alguns elementos vivos da língua falada! O vocabulário da linguagem popular, uma sintaxe mais expressiva em lugar de uma sintaxe determinada pelas gramáticas tão rigidamente, a simplificação da ortografia. Escrever aquilo que é realmente pronunciado.

*Edinalda da Silva*

Registro aqui, outra parte de uma conversa mais breve com a Professora Edinalda, com quem tive a alegria de estudar, no final de 2019, por ocasião de um curso de Redação Oficial oferecido pelo Instituto aos servidores. Mesmo aposentada, Edinalda continua “na ativa”, se dispondo generosamente a seguir nos dando o prazer da sua presença. Para Edinalda e para nós, “a fala tem uma série de recursos (...) (que) dá um conforto e uma liberdade de expressão que a escrita sonega”. Mas como “injetar na língua escrita alguns elementos vivos da língua falada”? Professora Edinalda sugere “escrever aquilo que é realmente pronunciado” tanto quanto possível, completo crendo.

Sabemos inquestionável a centralidade das práticas de linguagem, tanto orais quanto escritas, na vida cotidiana. Buscando “(...) responder aos desafios que produzimos para as pesquisas quando nos propusemos a afirmar os sujeitos, o vivido e o ordinário como nossas interlocuções privilegiadas” (GARCIA, 2014, p. 89), ressaltamos que nessa temática, não nos interessamos nem por uma visão dicotômica entre oralidade e escrita nem pela noção predominante da supremacia cognitiva da escrita no cotidiano da nossa sociedade grafocêntrica.

Assumimos oralidade e escrita como atividades interativas, inter-relacionadas e complementares que mobilizam a mesma língua, realizando-se, porém, de formas diferentes e comportando variações próprias dos usos. No entanto, quando nos aprofundamos nos estudos do campo para compreendermos os limites e as possibilidades de ambas, nos deparamos com questões que provocam deslocamentos, sobretudo no sentido de defender a fala enquanto manifestação oral viva da linguagem e como potência de produção de saberes coletivos, haja vista os limites que a escrita impõe.

Certeau (2014) oferece recursos para a compreensão das práticas cotidianas e destaca a fala como prática do tipo *tática*. Aponta que essas táticas manifestam “(...) igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela

instituição” (CERTEAU, 2014, p. 47), levando-nos a compreender que a escrita é, hegemonicamente, uma prática do tipo *estratégica* – o que nos impõe o desafio de buscar potência em outras escritas e maneiras de lidar com posicionamentos preconceituosos da oralidade, tal como destacado por Marcuschi e Dionísio (2007, p. 7) quando afirmam que: “A distinção entre fala e escrita vem sendo feita na maioria das vezes de maneira ingênua e numa contraposição simplista (e) as posições continuam preconceituosas para com a oralidade”.

Em *A Cultura no Plural*, Certeau discute marginalismos e problematiza também as universidades diante da cultura de massa. Quando fala dos milhares de estudantes que partilham o sentimento do “não dito próprio a um grupo, e, por isso, proibido aos outros”, Certeau (2012, p. 104) diz que:

Submetidos a grades intelectuais que não lhes parecem organizadas nem em função de suas questões, nem em função do seu futuro, não percebem mais, no ensino que lhes é “dado”, seu valor de instrumentalidade cultural e social. Muitas vezes resta-lhes apenas um muro a transpor, um obstáculo a superar, uma condição imposta, para chegar às profissões que se encontram do outro lado.

Também nas nossas pesquisas sinalizamos pistas, como aprendemos com Ginzburg (1989). Quando escolhemos trabalhar com narrativas orais, por exemplo, o fazemos pela potência que apresentam como histórias de vida para a compreensão das experiências vividas pelas docentes em formação. Quando escolhemos produzir nossos dados a partir de rodas de conversa, é porque acreditamos que as rodas alimentam um círculo virtuoso: quanto mais as pessoas conhecem a si mesmas, na interação com os outros e com o meio, mais podem agir em benefício do coletivo comum de forma emancipatória, já que elas promovem e permitem reflexão sobre a própria situação profissional e pessoal; a própria condição social e política das participantes, evidenciando a *ecologia de saberes* existente, a diversidade presente, possibilitando que invenções singulares venham à tona. Tanto as narrativas individuais quanto as coletivas captadas nas pesquisas são escolhas metodológicas de base oral e só podem existir quando e porque há escuta sensível, explica-nos Kramer (2014, p. 51-52):

Graças à escuta pode haver diálogo (...), presença, encontro, vínculo, formas de relação que caracterizam a vida em comunidade. (...). Uma educação humana, com presença, vínculo e escuta, requer tempo e espaço para narrativas de crianças, jovens e adultos (alunos, pais ou profissionais). Isso exige acolher e dar atenção aos que envelhecem com saúde, doença, memória ou esquecimento. O reconhecimento do que nos deram e ensinaram pode

mobilizar nossos conhecimentos, afetos e agir ético, pode nos ajudar a resistir aos contextos mais duros e a responder de forma responsável, com dignidade e alegria.

Assumimos que, por meio da oralidade, é possível contribuir para a superação de invisibilizações e silenciamentos na docência. Buscando ressaltar a “oralidade que se impõe na forma mais natural da linguagem baseada em interação”, conto aqui, um pouco sobre minha história com Eduardo Coutinho. Eu não o conhecia. Nunca havia ouvido falar do *Edifício Master*<sup>53</sup> até iniciar meus estudos no campo dos cotidianos, embora um colega tenha, uma vez, comentado que nomeou sua dissertação como “Experiência de plano estratégico no município de Campos dos Goytacazes: um cabra marcado para morrer”<sup>54</sup> em sua homenagem.

Considerado um dos maiores documentaristas da história do cinema do Brasil, a obra de Eduardo Coutinho se caracteriza pela forma direta na produção de seus documentários, sem a utilização de efeitos artificiais. Valter Filé (2006), orientado por Nilda Alves em sua tese, nos diz, segundo entrevista que havia feito com Coutinho (2000, p. 73, grifo meu):

A arte de dizer pode ser tão desencadeadora do nosso imaginário, quanto qualquer imagem. Eduardo Coutinho, que, em seu documentário “Santo Forte”, foi **considerado o cineasta da arte de filmar as palavras** (Lins, 2004), chega a dizer que uma pessoa que fala, que constrói seu imaginário na frente da câmera, é tão emocionante quanto ver o Rambo voar. Efeito especial para mim é isso. (COUTINHO, 2000, p.73, grifo meu).

Coutinho (1933-2014) preferia, como nós, a palavra *conversa* à palavra *entrevista*, atribuindo ao olho-no-olho, à palavra falada, lugar central nas suas produções. Para ele, a concepção de documentário está fortemente vinculada à ideia de “encontro”, tal como nos diz Modena (2009, p. 40 apud FIGUERÔA; BEZERRA; FECHINE; 2003, p. 216-7, grifo meu):

---

<sup>53</sup> Documentário brasileiro de 2002, sobre um antigo e tradicional edifício situado em Copacabana, Rio de Janeiro, que tem 12 andares, 23 apartamentos por andar, 276 apartamentos conjugados e em média 500 moradores no prédio inteiro. Em novembro de 2015 o filme entrou na lista feita pela Associação Brasileira de Críticos de Cinema (Abraccine) dos 100 melhores filmes brasileiros de todos os tempos.

<sup>54</sup> FILHO, Hélio Gomes. Experiência de plano estratégico no município de Campos dos Goytacazes: um cabra marcado para morrer. Dissertação de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades da Universidade Candido Mendes, 2003. Referência ao filme *Cabra Marcado para Morrer*, de Eduardo Coutinho, 1984, quando ele retoma as filmagens, 20 anos depois para não abandonar o projeto ideológico e cultural anterior ao golpe 64, contando aqui sobre um líder camponês assassinado no início dos anos 1960.

Estamos sempre filmando encontros. A imanência desse momento é fundamental. Por isso, a presença de um ao outro, e a presença da câmera filmando esse encontro, é o que importa. De repente, nessa interação, nesse diálogo, nesse encontro, se produz uma experiência que só faz sentido para mim se eu sentir que ela nunca aconteceu antes e que jamais vai acontecer depois. O que não quer dizer que aquela pessoa que estou entrevistando não tenha dito as mesmas coisas antes, ou que não venha a dizer depois para outras pessoas. Mas sei que ela nunca vai dizer da mesma forma porque a forma como ela disse depende também da minha própria intervenção. No momento da filmagem, há uma casa, há um gato, há uma pessoa que me conta coisas extraordinárias, nem tanto pelo conteúdo, mas pela forma: uma digressão, um vocábulo, uma entonação que nunca se produziu. Nem sempre é exatamente o conteúdo do que ela me diz o que importa, entende? **É o ato verbal que é extraordinário.** Um ato verbal que foi provocado, catalisado, pelo momento da filmagem, sem que houvesse uma deliberação consciente nem minha nem dela. Filmar, para mim, é provocar, é catalisar, esse momento. Na interação que se dá no processo de filmagem é que nasce um grande personagem.

Em outra passagem, a autora (MODENA, 2009, p. 41) traz uma concepção de Coutinho (1997, p. 165-6, grifo meu) sobre sua prática:

No que diz respeito à prática cinematográfica, Coutinho reafirma suas concepções: no documentário, quando comecei a fazer, e até hoje muita gente toma esse partido, as pessoas filmavam em geral com um só microfone, o do interlocutor. Isso mostra que essas pessoas que filmavam documentários pretendiam, no filme, dar a aparência de que só havia uma fala do interlocutor, sem ser provocado, por isso não precisava de um microfone para o diretor, que é o questionador. Acho isso absurdo porque o único interesse do filme documentário que trabalha com som direto, com pessoas vivas, não com natureza morta, é um **diálogo**, e esse diálogo tem que estar presente no filme. Não que ele tenha que ter a todo momento as perguntas. As **perguntas** são essenciais como demonstrativos de uma voz que vem de fora, é algo que provoca e que gera um confronto. Tal confronto é uma coisa complicada porque vai gerar um diálogo produtivo, em que há, de alguma forma, uma troca.

Eduardo Coutinho era, sobretudo, bom ouvinte e colocava-se à disposição de seus entrevistados, mostrando-se disposto, aberto a escutá-los. “Coutinho tenta, na medida do possível, não fazer avaliações sobre o que está vendo ou ouvindo. Em muitos momentos, indica apenas que está à escuta, retomando palavras do próprio entrevistado para que ele desenvolva seu pensamento” (LINS, 2004, p. 149 apud MODENA, 2009).

Recentemente, Mattos (2019) nos mostra no livro *as Sete Faces de Eduardo Coutinho*, muito do que me permitiu mergulhar na face do *cinesta da conversa* e compreender aspectos que não tinha conseguido capturar até então com outras leituras e até assistindo a entrevistas e ao próprio *Edifício Master* (2002).

Mattos (2019) conta que Coutinho (1997), entre outras coisas, já havia realizado os documentários *Santa Marta – duas semanas no morro* (1987), *O fio da memória*

(1991), *Boca de lixo* (1992) e *Mulheres no front* (1996), quando aperfeiçoou sua escuta e achou que era hora de fazer um filme em que

(...) as conversas não fossem somente a ilustração ou mesmo a ‘comprovação’ de um argumento prévio. Num movimento de grande ousadia, resolveu filmar um longa-metragem baseado prioritariamente na fala de pessoas comuns, sem narração, sem depoimentos de especialistas ou qualquer outro recurso de contextualização (MATTOS, 2019, p. 181).

Assim começa Forte (1999, p. 190), quando a oralidade se impõe e Coutinho vai trocando a unilateralidade da entrevista por uma dinâmica de conversação; “(...) conversas (que) nascem de referências fortuitas”.

Já no contexto do documentário *Babilônia 2000* (2001), Mattos (2019, p. 194) destaca uma fala de Coutinho (2019): “Essa pessoa que aparentemente não sabe nada tem uma extraordinária intuição do que você quer. Se o entrevistador quiser respostas de protesto, ‘de esquerda’, ele vai ter; se quiser o contrário, vai ter também. Essa é uma das coisas mais importantes a se quebrar, não sugerir ao outro o que você quer ouvir”. Coutinho divide o comando do trabalho e renuncia também ao direcionamento das entrevistas.

Em *Edifício Master* (2002), “(...) colocou novamente em teste o método que vinha desenvolvendo desde *Santo Forte*: o local restrito, o tempo de filmagem determinado e o dispositivo exclusivo da conversa” (MATTOS, 2019, p. 199).

O interesse predominante era pelas histórias do cotidiano, as memórias que informam o comportamento presente, a vida em família (ou longe dela), as ocupações profissionais, as veleidades artísticas de cada um, etc. Tudo aparentemente muito comum, mas de resultado transcendente devido à precisão da escolha das personagens e ao rigor de Coutinho em sua opção pela palavra. *Edifício Master* é um concentrado de substância humana raramente visto no cinema brasileiro (MATTOS, 2019, p. 201).

“Na extrema pureza documental desse filme, testemunhamos a ética se consubstanciar numa estética” (MATTOS, 2019, p. 206) e o método de consolida, apontando a estabilização de um conjunto de opções como sendo a marca do cinema de Eduardo Coutinho: obediência às “prisões” (restrições espaço-temporais que nutriam seu processo criativo); interesse pelo *outro*; busca pelo momento único; escolha pelo carisma dos envolvidos; manutenção da justa distância; estabelecimento de vazio diante do interlocutor; proteção do personagem de si mesmo; aceitação das mentiras verdadeiras; criação do presente absoluto e desdramatização da montagem.

Destaco duas passagens com Coutinho (2019 apud MATTOS, p. 209) que me conectam ao que venho tentando propor nas Oficinas com as licenciandas:

Os fatos mudam, dependem do momento, do interlocutor. E, como tudo o que se diz com a palavra, depende do momento em que é falada. Por isso considero que quando estou filmando vivo um momento único, porque **a palavra do outro é provocada por minha presença** com a câmera, e a experiência narrada não é exatamente igual ao que a pessoa viveu; e ela nunca vai dizer, nem antes nem depois, a mesma coisa.

Para Coutinho, o carisma abrangia não apenas riqueza vocabular e sintática, mas também fatores como inflexões de voz, qualidade das pausas, expressões faciais, gestos, etc. **“O verbal é paraverbal e gestual. A escrita é abstrata”**. (grifos meus).

Compreendi a importância da vida e da prática de Eduardo Coutinho para pensar a nossa própria vida acadêmica; nossa prática de como pesquisar; como produzir dados de pesquisa de outros modos, diferentes do que tradicionalmente se faz, mesmo nas Humanidades, quando se menciona, por exemplo, a dificuldade de se conduzir uma entrevista em “técnicas e métodos de pesquisa social”, na pesquisa qualitativa.

Quanto ao recurso do método, “foi a chave mestra para levar a nova racionalidade moderna – que, como veremos, de pura não tem mais que a pretensão de sê-lo – até o trono do saber”, nas palavras de Najmanovich (2003, p. 29), que também ressalta que: “à diferença do poeta que “hace caminho al andar”, os seguidores do método costumam pretender que o caminho preexiste à própria terra”. Pois bem, como proceder então? Que outros métodos poderiam “(...) responder aos desafios que produzimos para as pesquisas quando nos propusemos a afirmar os sujeitos, o vivido e o ordinário como nossas interlocuções privilegiadas?” (GARCIA, 2014, p. 89).

Como Coutinho, acreditamos na força da palavra falada nas narrativas e nos relatos orais e escritos; na potência do *encontro*, como em Garcia (2015); na força da *presença* como em Gumbrecht (2010); nas pesquisas narrativas e (auto)biográfica como aprofundamentos metodológicos necessários aos caminhos propostos.

Buscando então aprofundar e consolidar a discussão metodológica do trabalho com as *conversas*, temos como referencial as discussões que circundam as (auto)biografias e as pesquisas narrativas. Quando, no nosso campo, apostamos nas narrativas para produzir outros conhecimentos e outras formas de expressão, Oliveira e Geraldi (2010, p. 15-16, grifo nosso) afirmam que:

A forma de expressão do conhecimento descarnado de sujeitos, de espaço e

de tempo é a fabricação de uma universalidade, de uma objetividade inexistente e de uma predição de futuro submetido à mecânica irrevogável das regras do passado, onde o tempo por ainda acontecer não mais resulta de equilíbrios entre os vivos e os antepassados. **Narrar é** (re)introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do que já aprendido.

Ressaltando a necessidade de recuperarmos a validade dos processos de narração do mundo, os autores (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23) vão nos dizer que o trabalho com formas narrativas e imagens, em especial àquelas que fogem ao escrito supostamente neutro e científico, tais como pinturas, fotografias, romances, contos, causos e piadas, contribui para a preservação “(...) da amplitude e complexidade do meio social e de sua história, uma vez que as diferentes formas de ‘contar’ o mundo (ALVES, 2008) expressam coisas, fatos, sentimentos, etc., que a maioria dos textos em linguagem científica não consegue”. E acrescentam:

O que potencializa a contribuição dessas narrativas – musicais, imagéticas, românticas, contistas etc. – são as múltiplas realidades constitutivas da sociedade em que vivemos e que elas expressam, possibilidades de subversão daquilo que a modernidade nos ensinou. Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível “a olho nu” pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames. No mesmo sentido, na medida em que se almeja entender as realidades para além do que nelas é quantificável e organizável de acordo com os parâmetros definidos pelo pensamento moderno, narrar, cantar, contar, mostrar, pichar “conhecimentos” e práticas sociais parece uma alternativa possível e necessária, porque amplia as possibilidades de expressão e de experimentação de outras formas de dizer outras formas de conhecer (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23-24).

É objetivo então, de trabalhos com narrativas, possibilitar que emergjam realidades outras de epistemologia e de expressão nos cotidianos. Isso pode contribuir para a “(...) revalorização das vozes/ dos conhecimentos/ das práticas sociais daquelas populações historicamente excluídas enquanto sujeitos de culturas e de saberes, ampliando as possibilidades sociais de superação das monoculturas que caracterizam a sociedade contemporânea” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 25).

Com os autores, defendemos a ideia de que:

(...) embora invisibilizados, discursos e práticas de conhecimento e escriturísticos não conformes aos ditames do cientificismo moderno são produzidos e apresentados em diferentes espaçotempos acadêmicos, mesmo que marginalmente e sem o reconhecimento que lhes seria devido, ou sem a

identificação que assumimos (...). Isso porque, apesar de toda normatização que cerca a produção científica, vozes dissonantes sempre se fizeram presentes em autores/pesquisadores que a utilizaram e utilizam de modo próprio, “fabricando” outros conhecimentos e discursos a partir de usos diferenciados das normas que, supostamente, seguiam/seguem, consumiam/consomem. (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 25).

Também pesquisando junto à formação de professores e buscando a construção de uma Epistemologia de Formação pela Narrativa, Reis (2017), depois de nos alertar para o fato de que “somos levados a crer que a participação das professoras em relação aos currículos restringe-se quase que somente à sua execução quando, na verdade, mesmo sem participar diretamente de sua elaboração formal, professoras modificam e experimentam em suas salas de aula, produções curriculares” (REIS, 2017, p. 31), afirma (e concordamos) que:

(...) (re)contar sua vida é potente como prática emancipatória, pois ao olharem para si e compreenderem que suas aprendizagens estão relacionadas às suas redes tecidas de experiência e conhecimentos no decorrer da vida, professorxs podem se abrir à possibilidade de perceber o quanto as suas histórias e as dos outros são singulares e construídas individual/socialmente estando as suas aprendizagens entrelaçadas a essas histórias. (...) Na prática desses compartilhamentos narrativos, busca-se (...) (compreender que) narrar *experiênciaspráticas*, ouvir o outro como legítimo, entender que, nessa partilha, pode-se tecer uma prática coletiva, é um movimento potente, esperançoso, freireano, porque propõe viver o presente, construindo nele, cotidianamente, uma educação solidária e democrática, educando na cidadania, na solidariedade. (REIS, 2017, p. 37).

## INTERLÚDIO V

Bethânia abre *Sonho Impossível*, a nona faixa de *Noite LuziDia*, meu álbum preferido, com um dos poucos poemas que sei falar-escrever de cor, certamente porque musicado...

Apesar das ruínas e da morte,  
Onde sempre acabou cada ilusão,  
A força dos meus sonhos é tão forte,  
Que de tudo renasce a exaltação  
E nunca as minhas mãos ficam vazias.

*Sophia de Mello Breyner Andresen, 2018, p. 45*

Nossa versão da referida canção, foi feita por Chico Buarque e Ruy Guerra com base na canção norte- americana “The impossible dream”, de Joe Darion e Mitch Leigh. A música faz parte da trilha sonora do espetáculo “O homem de la mancha”, para um musical. Foi composta em 1972, em tempos ditatoriais; gravada e lançada em 1975, num encontro de Chico e Bethânia – inspirações.

Sonhar mais um sonho impossível  
Lutar quando é fácil ceder Vencer o  
inimigo invencível Negar quando a  
regra é vender  
Sofrer a tortura implacável  
Romper a incabível prisão Voar  
num limite improvável Tocar o  
inacessível chão  
É minha lei, é minha questão Virar esse  
mundo, cravar esse chão  
Não me importa saber se é terrível  
demais  
Quantas guerras terei que vencer por  
um pouco de paz?  
E amanhã, se esse chão que eu beijei  
For meu leito e perdão  
Vou saber que valeu, delirar e morrer de  
paixão  
E assim, seja lá como for Vai ter  
fim a infinita aflição E o mundo  
vai ver uma flor  
Brotar do impossível chão.

“Impossível é uma palavra muito grande que gente pequena usa pra tentar nos oprimir.” (Chorão)

## 5 FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES DAS DCN, LUTAS E BUSCAS

No momento de escritura desse texto, nosso país já havia computado mais de 600 mil mortes oficiais por Covid-19, num tempo pandêmico sem precedentes em nossa história recente. Vivendo sobreposições de vulnerabilidades, temos dezenove milhões de brasileiros acordando atualmente sem saber se vão conseguir alguma refeição para o dia<sup>55</sup>. O Brasil com fome novamente; a inflação absurda; a taxa de desemprego nas alturas, mas em meio à maior crise sanitária da nossa época, a lista de bilionários brasileiros da Forbes ganha 42 nomes em 2021<sup>56</sup>. A desigualdade social aumenta, dando a ver tamanha incapacidade de o governo articular políticas públicas de amparo à população mais vulnerável diante das crises.

Diante desse cenário, o importante o destaque à impropriedade de aprovações e homologações de documentos que vão na direção da intensificação e da precarização do trabalho docente e aqui, marcadamente, as DCN que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) a partir da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2019b).

São graves as questões suscitadas por essa política que estamos pondo em debate; pelo movimento político no qual se colocam as BNC mencionadas e tem sido grande a luta no campo da formação de professores por uma educação de qualidade socialmente referenciada, bem como a visibilização de práticas como as buscadas no âmbito das oficinas de escritas, que se distanciam do que criticamos. Ao mesmo tempo em que, no contexto oficial do instituído estamos enfrentando um retrocesso no que tange à formulação de políticas públicas voltadas para a formação, movimentos contrários às políticas curriculares de padronização e centralização estão acontecendo, com resistência, com criação. Trabalhando junto à formação, aprendemos cotidianamente que se trata de uma luta política mais ampla, anterior e posterior a documentos regulatórios sobre currículos para a formação de professores.

---

<sup>55</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/07/25/fila-para-conseguir-doacao-de-ossos-e-flagrante-da-luta-de-familias-brasileiras-contr-a-fome.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2021.

<sup>56</sup> Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/lista-de-bilionarios-brasileiros-da-forbes-ganha-42-nomes-em-2021-conheca-os-novos-ricos/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

Há articulação dos fóruns estaduais e há mobilização nacional em torno da defesa dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Entidades representantes como ANFOPE, ANPAE, CEDES, FORUMDIR, ANPED, ABdC se movimentam; assinam conjuntamente manifestos importantes que expressam nosso descontentamento, nosso repúdio, nossa posição contrária às Bases e a seus movimentos de implantação, que se fazem no bojo de orientações neoeconomicistas, neotecnicistas, prescritivas, praticistas, cognitivistas, redutoras da complexidade dos processos formativos, no contraste com o que havíamos conquistado a partir de mais de três décadas de luta, embora com disputas, divergências e pontos de questionamento, na Resolução 02/2015, constituída globalmente como marco pela busca de organicidade na política de formação de professores, refletindo um processo de construção caracterizado por um amplo debate no CNE, como pontua Alexandra Garcia recentemente em live transmitida pelo Fórum de Pedagogia do Estado do Rio de Janeiro (Foperj)<sup>57</sup>.

Nessa oportunidade, Garcia (2021) destaca quão estratégica a tríade currículo-formação-avaliação é vista pelos interesses de mercado que buscam fechar o cerco do controle na tentativa de capturar a autonomia das escolas, dos docentes na educação básica através da formação de seus professores, na contramão dos interesses públicos da educação, comprometidos com a superação das desigualdades sociais. Ressalta como princípios caros ao campo da formação de professores presentes na Resolução de 2015 e abandonadas, esvaziadas na de 2019:

- a compreensão de formação teórica integrada e interdisciplinar, que, do ponto de vista curricular tem a ver com uma concepção ampliada de currículo como percurso que constitui processos formativos no âmbito da formação inicial e continuada;
- o princípio da articulação entre teoria e prática que tem a ver com a valorização da prática na educação e com a visão de prática em que a teoria é parte constitutiva, compreendendo que não há prática sem teoria e que prática não é aplicação de técnica;
- a compreensão do trabalho como princípio educativo na formação profissional, subcompreendida na Resolução de 2019;
- a visão da pesquisa como forma de produção de conhecimento - tão importante na formação de professores enquanto eixo de formação do professor pesquisador;

---

<sup>57</sup> Disponível em: <https://youtu.be/UUQJSyL22Vs>. Acesso em: 22 jul. 2021.

- a visão de docência como base da formação nas licenciaturas diversas, enquanto superação do modelo de formação 3+1 que separava os aspectos de formação pedagógica dos aspectos de formação nas áreas específicas;
- a constituição do conhecimento valorizando a relação entre ensino, pesquisa e extensão como princípios pedagógicos imprescindíveis ao exercício docente e ao aprimoramento profissional do magistério favorecendo as licenciaturas como um todo, dada a importância da possibilidade de atuação conjunta de professores da educação básica e superior.

Importante sinalizar que, em termos documentais, muitas vezes, por fazer uso das mesmas palavras no texto, os deslocamentos apontados ficam sutis, mas perigosamente esvaziando o sentido político e a luta pela educação para uma educação mais justa e solidária reduzindo a formação a competências, hipervalorizando aspectos técnicos e instrumentais, reduzindo a ideia de prática docente ao praticismo, reduzindo a ideia de integração e continuidade do processo formativo – principalmente quando separa a formação inicial da formação continuada.

Ressalta-se que os estágios ficam subaproveitados e distorcidos em sua função formativa e, de modo geral, a Pedagogia é desconfigurada e descaracterizada. Especificamente quanto à concepção de currículo na formação, chama a atenção a ausência da noção de currículo enquanto processo e percurso mais amplo e articulado da produção do conhecimento nos processos formativos, bem diferente do entendimento de aplicação que a BNCC direciona de maneira tão genérica, em que se bastaria operacionalizar objetivamente os conteúdos para um atingimento de metas.

Compreendemos que a visão de competências expressa insistentemente na Resolução de 2019, meramente técnica, afeta esses princípios e traz implicações para nós, uma vez que tenta destituir o aspecto político do nosso trabalho e deslocar o sentido de prática para um praticismo que desreconhece a especificidade do nosso trabalho docente, condutora de práxis; atenta às realidades sociais e culturais dos ambientes das instituições educativas, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivências aí produzidos e que busca responder às exigências de uma educação e de uma qualificação para o trabalho que não se esgota num treinamento voltado exclusivamente para o mercado.

As diretrizes em questão, elaboradas sem estabelecimento de diálogo com as instituições universitárias, as associações científicas do campo educacional e as entidades representativas dos professores, desvalorizam e precarizam a formação dos

profissionais do magistério da educação básica, configurando ação impositiva e autoritária. Ainda, o Ministério da Educação e o CNE vêm se mostrando indiferentes às demandas das entidades acadêmicas da área quando desconsideram as manifestações fundamentadas das associações científicas, dos pesquisadores e das universidades, as quais procuram denunciar a falácia da proposta e os interesses privatistas embutidos, inclusive, desde a apresentação da minuta dos pareceres.

As normativas homologadas negam o conhecimento científico no campo da educação, se ausentam de debater e consultar entidades acadêmico-científicas públicas, e desconsideram as produções no campo da formação docente, da política educacional e do currículo, fazendo persistir atitudes que, inclusive, contrariam a legislação, uma vez que desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n.º 13.005/2014), que deveria ter sido considerado pelos CNE/MEC, em busca de articulação específica entre formação inicial e continuada e entre elas e as demandas das escolas e de seus profissionais.

Em 31 de dezembro de 2021, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, atual presidente da ANFOPE, em Carta aos associados<sup>58</sup>, fez um breve balanço do referido ano, com agradecimentos pela contribuição de cada anfopeano para o fortalecimento da ANFOPE, desejando que 2022 seja um ano de muita luta e resistência propositiva na construção um projeto político para o Brasil comprometido com a superação das desigualdades sociais, culturais e econômicas e que valorize a ciência, a educação e a cultura. Na carta, Suzane destaca que:

A ameaça posta à formação de professores pela Resolução CNE/CP n. 2/2019, nos mobilizou pela luta pela prorrogação do prazo de implementação desta resolução, tendo em vista a impossibilidade de uma profunda discussão nas IES, devido às restrições impostas pela pandemia. O Conselho Nacional de Educação atendendo a pressão das entidades e universidades, acabou por prorrogar por mais um ano o prazo para adequação dos cursos a esta resolução. Mas a prorrogação desde prazo, significou para nós, ganharmos tempo para mobilizarmos as IES e os cursos de licenciatura para lutarmos pela REVOGAÇÃO da Resolução CNE/CP n. 2/2019, tendo em vista que esta representa um grande retrocesso para a formação docente, pois não dá organicidade para a formação inicial e continuada, rompe com o princípio de gestão democrática, adota uma perspectiva pautada na lógica das competências de viés pragmático e tecnicista.

Ressaltando tão intensa foi a atuação da associação ao longo de 2021, Suzane menciona que a diretoria nacional e as coordenações estaduais foram incansáveis na luta

---

<sup>58</sup> Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2022/01/ANFOPE-Ano-Novo-2022.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2021.

e na defesa de políticas de formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho que: “valorizam o profissional e que assegurem o reconhecimento social da profissão do magistério e a construção de uma concepção de formação de professores ancorada na base comum nacional, participando ativamente de *lives*, eventos presenciais e virtuais”. Finaliza prevendo que o ano de 2022 deve ser ainda mais intenso, uma vez que a luta pela formação de professores e pela escola pública deverão ser intensificadas.

Buscando pensar com os movimentos e a partir deles, passo a destacar pontos presentes no Manifesto contra a *Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica*, publicado no site da ANPED<sup>59</sup> aos 05 de novembro de 2020 e assinado por 14 entidades representativas:

- a) indicação da implantação da BNCC como referência para a formação de professores, desconsiderando todas as críticas fundamentadas à imposição de uma “centralização curricular desnecessária, ao modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural”, (inclusive ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender);
- b) fragmentação da formação inicial e da formação continuada, tomando esta de forma equivocada, enquanto complementaridade e correção daquela;
- c) desconsideração das necessidades formativas dos sujeitos, as fases e os ciclos profissionais, bem como os contextos de exercício profissional, cindindo dinâmicas formativas de articulação entre formação inicial, formação continuada e a valorização profissional digna;
- d) foco colocado em competências gerais da BNCC, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização, em tendência de secundarização do conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade entre teoria e prática;
- e) imposição de uma abordagem ultrapassada, de viés tecnicista e aplicacionista da relação teoria e prática;
- f) relativização da ideia de formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, reforçando a perspectiva meritocrática e empreendedora de formação, a qual responsabiliza individualmente os professores pelos resultados formativos;

---

<sup>59</sup> Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 5 nov. 2020.

- g) redução da compreensão de formação continuada, configurando-a como mero processo de “melhoria do exercício docente” – o que nega seu papel formativo de processo de produção de conhecimento;
- h) foco no conteúdo da BNCC e nas metodologias ativas como formas criativas para o alcance de competências - negligenciando uma formação ampla e crítica do exercício da docência e comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social;
- i) atrelamento da formação continuada *stricto sensu* a uma vertente pragmática, centralizada no estudo de práticas pedagógicas e desprezando a pesquisa como princípio educativo;
- j) redução do direito à educação ao direito à aprendizagem centrada em resultados em detrimento de uma perspectiva processual e formativa;
- k) priorização da escola como espaço de formação em serviço sem indicação clara do papel dos sistemas de ensino nesse processo, referendando a lógica de gestão por eficácia, secundarizando o princípio da efetividade social e inclusiva;
- l) esvaziamento da relação universidade-escola nas proposições de ações formativas;
- m) ausência de diálogo com as pesquisas sobre formação de professores produzidas no Brasil nas últimas décadas;
- n) alinhamento com a agenda global de políticas educacionais neoliberais, na defesa da consolidação de reformas e programas escolares calcados na relação de baixo custo, amplamente criticadas pelos educadores progressistas, pois favorecem a privatização da formação continuada;
- o) secundarização do esforço institucional do sistema nacional de educação, favorecendo que políticas e ações se efetivem por meio de parceiras que podem apropriar recursos do fundo público em detrimento da escola pública.

Mesmo compreendendo que a educação sozinha não dá conta de superar as desigualdades, afirmamos seu papel imprescindível nessa luta, a partir de sua concepção como processo emancipatório e permanente, que valoriza seus profissionais e defende o público, a democracia, a vida.

Importante ressaltar nesse trabalho que traz a perspectiva emancipatória em seu título que, assim como os ataques a Paulo Freire e seu legado nos mobilizou a afirmar seu nome mais do que nunca, o desaparecimento da palavra emancipação das referidas resoluções que instituem a BNC-Formação (BRASIL, 2019a) e a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2019b), significa, para mim, a necessidade de afirmar, mais do

que nunca, a importância do nosso sonhar emancipatório. Se combinaram de nos matar com as palavras que significam a vida das nossas buscas; as buscas de nossas vidas, “(...) a gente combinamos de não morrer” (EVARISTO, 2016, p. 99) nesses sentidos.

A problematização do conceito de emancipação em sua apropriação pelo campo educacional incorporou o termo a discursos revolucionários, sobretudo no pós-Iluminismo, indicando busca por uma vida mais livre, esclarecida e feliz. Com Simonini (2010, p. 125) compreendo que:

A educação, quando significada como emancipatória, tendeu a fomentar propostas e práticas que muitas vezes se encontravam atreladas ao cultivo de ideais de progresso, desalienação ou empreendedorismo. Porém, acredita-se haver outras significações para o conceito de educação emancipatória, principalmente quando se aborda a emancipação não pela perspectiva do progresso ou da evolução, mas por uma orientação que se apoia em políticas de invenção, promotoras de crises, rupturas e movimentos que possam fazer nascer maneiras de pensar-agir não mapeadas e passíveis de criação de novas sensibilidades.

A partir da relação entre sonho (que nada tem a ver com ilusão) e emancipação, aprendo com o autor que é preciso que inventemos o mundo que desejamos; que “a concretude da vida, sobretudo de vidas alegres, começa pela potência onírica” e que emancipar não é simplesmente um “libertar-se” de algo ou alguém. Emancipação:

(...) envolve comprometimento com políticas marcadas por transformações, por rupturas, por dinâmicas de nascer-morrer-renascer-inventar as quais acompanham cada ser humano, cada ato social, cada proposta educativa a vivificar diferentes arranjos de sentido em meio ao cultivo de provisórias “verdades” e à multiplicação da potência de sonhar (SIMONINI, 2010, p. 136).

## INTERLÚDIO VI

### De Grada, traduzo<sup>60</sup>:

Às vezes, tenho medo de escrever.

Escrever se transforma em medo,

pois não posso escapar de tantas construções coloniais.

Neste mundo,

Eu sou vista como um corpo que não pode produzir conhecimento

Como um corpo 'fora' do lugar.

Eu sei que enquanto escrevo, cada palavra que eu escolho será examinada, e talvez até invalidada

Então, por que escrevo?

Eu tenho que.

Estou imersa em uma história de silêncios impostos, vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas forçados e discursos interrompidos.

E estou rodeado de espaços brancos, dificilmente consigo entrar ou ficar.

Então, por que escrevo?

Escrevo, quase como obrigação, para me encontrar.

Enquanto escrevo, não sou o 'outro', mas sim o eu,

não o objeto, mas sujeito.

Eu me torno a descritora, e não o descrito.

Eu me torno a autora e a autoridade em minha própria história.

Eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.

Eu me torno eu.

---

<sup>60</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w&t=16s>. Acesso em: 13 dez. 2021.

## CONSIDERAÇÕES (nunca) FINAIS (, sempre provisórias)



Enfrento, neste trabalho, por meio dele, questões muito profundas e a sensação que me acompanha frequentemente é a de uma insuficiência de “vestir ideias com palavras”, de encontrar um “tom de tese” no meio do turbilhão, de encaminhar a *lettre en souffrance* – uma carta que não chega ao seu destino, como aprendo com a mulher escrita de Branco e Brandão (2004), sem que, para isso, me prenda ou me perca “em sofrência”.

A menina que, com a partida do pai, de fato encontrou no caderno “um amigo que deu abrigo<sup>61</sup>”, cresce marcada pela frequência com que foi escolhida pelos grupos para confeccionar os cartazes dos trabalhos escolares porque tinha “letra bonita”, por ter se protegido, beneficiada em avaliações discursivas porque “escreve bem”.

Não fosse o contato com princípios e premissas abaladoras de verdades e certezas, provavelmente seguiria enfeitiçada pelo que trazia e já acreditava, sem desconfiar da escrita, sem questionar o poder escriturístico. Mas é também sem renunciar à menina e sem se desfazer completamente das marcas da modernidade que se entende caminhando e essa percepção não deixa de ser emancipatória – assim como reconhecer que operar razoavelmente bem com as formalidades do código linguístico não seria suficiente para registros, escritas cotidianistas.

<sup>61</sup> Referência à canção *O caderno*, de autoria de Toquinho.

Aquela e esta, ao mesmo tempo, “tudo junto e misturado agora”, é como consigo compreender melhor os riscos das dicotomias, os equívocos de vilanizar um tipo de escrita ou levantar bandeira estrita em prol de uma outra, sem, no entanto, deixar de reconhecer diferentes situações e urgências potenciais ou despotenciais.

Não linearmente, sou provocada a seguir interrogando: quando se conversa sobre competência leitora, circulam conselhos como “leiam bulas de remédio, rótulos de xampu, gibis e etc. porque tudo contribui com nossa relação global de leitura”. Por que não seria igualmente desejável a ampliação de repertório cultural global com a competência escritora? E por que isso seria menos desejável nos cotidianos das licenciaturas? Se estamos vivendo uma crise que afeta a cultura do argumento (BIRMAN, 2019) na nossa malha escriturária, ela, certamente, não se restringe aos cursos de formação de professores.

Lidamos com a realidade social de que, a maior parte das licenciandas são egressas das escolas públicas e, mesmo quando das particulares, oriundas das classes populares e, em geral com formação mais precária e tendo tido menos condições de superar gaps de atendimento às exigências acadêmicas escritas de um curso superior. Isso considerado, como enfrentamos a reclamação circulante e equivocada de que “é aluno pobre que não sabe escrever! ”? Considerando também a inegável relação de baixos investimentos na escola pública básica, como analisamos criticamente a situação do estudante que chega na licenciatura com dificuldades para escrever? A quem caberia correção, intervenção, avaliação? A algum docente na universidade não caberia? É isônomo o tratamento dado aos estudantes das demais graduações nesses termos ou há maior visibilidade das escritas docentes e, conseqüentemente, de seus “erros e acertos” por que mais perceptivelmente mais exigidas no âmbito das licenciaturas? Diante da constatação da desigual distribuição social da escrita pela universidade, qual passa a ser o papel da universidade? Cabe reprovar um licenciando por que “não sabe escrever”? Se cabe, como fazê-lo sem pesar no embrutecimento de sua inteligência (RANCIÈRE, 2018) e de seu potencial escritor; sem dizer sem palavras que “seu lugar não é aqui”; sem deixar brechas para que circule a representação social de que “quem não escreve bem é porque não pensa direito”; sem obstaculizar sua presença docente; sem contribuir que desistam, que evadam? E se não cabe a reprovação, como procedemos com essa responsabilidade partilhada? Se na combinação de nossas responsabilidades na formação docente consta a frente de descolonizar a universidade, a que táticas recorrer na lida com a geopolítica da escrita acadêmica? Se há barreiras pós-coloniais para a

democratização da vida acadêmica e se há desigualdades nos modos como o conhecimento acadêmico é construído e legitimado, como nos posicionamos? Se o que está em pauta são as condições concretas de possibilidades de produção de escrita em docência (e a escrita não sendo perpassada somente pelo poder, mas também pela ficção) e não tendo sido suficiente a aposta moderna ou mercadológica nos milhares de manuais de “como escrever” disponíveis e usualmente indicados como caminho de resolução da questão nos cursos superiores, bastaria o posicionamento de resistência, compreendido como contra-hegemônico, de criticar a escrita dominante ou clamar por mais arte e filosofia de mãos dadas com a ciência? Ou em outras palavras, bastaria inverter o vetor e, talvez alimentando a verticalização que criticamos? E assim o for, imobilizamos?

Mergulhadas em linguagem, senti coerente o investimento em alternativas potentes, em possibilidades, “(...) o silêncio ou, quem sabe, a poesia, a memória, o fragmento, o sonho, registros paralelos ao discurso logocêntrico, que aprendemos a considerar como a única linguagem do conhecimento” (BRANCO; BRANDÃO, 2004, p. 130), mas não só... “se leio com prazer essa frase, essa história ou essa palavra é porque foram escritas no prazer (esse prazer não está em contradição com as queixas do escritor. Mas e o contrário? Escrever no prazer me assegura o prazer do leitor? De modo algum” (BARTHES, 2015, p. 9). E no âmbito da docência? Como isso pode acontecer?

Pensar os cotidianos das licenciaturas a partir do contato com o campo dos estudos com os cotidianos das escolas e com a atenção voltada para possíveis contribuições para a formação de professores a partir do que investimentos em determinados tipos de escritas mobilizam, vem significando dobras, camadas de questões impossíveis de serem respondidas individualmente. Por meio da oficina com as licenciandas, pude sentir coerência no atendimento a um importante apontamento feito por Kretli (2012), em sua tese, que conclui pela “necessidade de ampliação dos espaços e tempos de circularidade de sentidos que possibilitem renovação, criação, autonomia e reflexão coletiva no processo de fabricação de um currículo”.

Foi compartilhando impressões coletivamente, desde o início, nos grupos de estudo e nas salas de aula que compreendi a “(...) urgência e a indissociabilidade dos conhecimentos que produzimos e das ações efetivas que esses conhecimentos podem corroborar junto aos processos formativos” (GARCIA, 2014, p. 88) e daí a proposição de um projeto de pesquisa preocupado com professoras em suas-nossas relações com a escrita; com aberturas de espaços de não-sufocamento de fluxos de pensamentos

singulares e coletivos; com o que pode acontecer em termos de experiências, invenções e presenças de escritas em processos formativos e o que podem aí artesanias de escritas, modos analógicos, palavras para manusear e manipular em docência.

Vimos aprendendo que, quem possui boa relação com a escrita lê com frequência, mas o contrário não acontece necessariamente, tendo em vista que escrita envolve exercício, prática de escrita, reescrita. Por meio desta pesquisa, que veio sinalizando pequenas pistas e indícios processuais na medida de sua (des)construção, pude compreender parte da complexidade dos currículos, dos cotidianos, de acreditar em investir que o que enredamos juntas em docência, nas nossas salas de aula, também por meio do que escrevemos, é produção curricular.

Uma pesquisa com os cotidianos das licenciaturas que apostou na oficina como artesanias de prática em perspectiva emancipatória, escolheu, como fez a poetisa Szymborska, “as três palavras mais estranhas” segundo aquilo que mais vinha afetando e daí escritas e experiências, invenções e presenças – muitas das quais, impossíveis de serem “passadas a limpo”.

“Quem acha que sabe muito, aprende muito pouco” – frase que ouço de Inês Barbosa de Oliveira e que, ressonando, me ajuda no exercício de falar um pouco menos, escutar as diferenças um pouco mais... e passo a reproduzir, atenta... para nunca deixar de aprender.

Se o aparato moderno silenciou narrativas, importa mobilizarmos outras. Reconhecendo a importância da história da escrita, mas também o fato de que a escrita vai escrevendo histórias diferentes, é que compreendo a potencialidade da oralidade inscrita na escrita e a multiplicidade do que escrever pode significar.

Há muito com o que seguir trabalhando... São muitos os desafios da escrita (CHARTIER, 2002), mas a docência que se inscreve, é, como a liberdade (DAVIS, 2018), uma luta constante...e o que pode uma luta que não se restringe a solucionar problemas, mas também a inventá-los? O que pode uma luta que deseja invenção de si e do mundo, que investe no porvir, na desaprendizagem do já prescrito? Se “escrever é saber que aquilo que ainda não está produzido na letra não tem outra residência, não nos espera como prescrição” (DERRIDA, 2014, p. 13), há que seguirmos, questionarmos. Semelhante a como nos fez indagar Corazza (2010), de que modos um pós-curriculo pode curricularizar diversas formas contemporâneas de lutas sociais que passam pelo registro escrito?

Encruzilhamos. Nas encruzilhadas, há “(...) saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos” (RUFINO, 2019, s/p). Reivindicamos. Nas reivindicações, “(...) a riqueza dos saberes, práticas, visões de mundo, culturas e modos de vida que não podem ser domados pelo padrão canônico” (SIMAS, 2020, s/p). Inventamos. Nas invenções, uma pedagogia que, nos cotidianos das licenciaturas, segue comprometida com o “Fazer a mão por uma escrita inventiva na universidade” (Ó, 2019).

A permanente busca por coerência exige, cotidianamente, escolhas coerentes. Sigo buscando uma vida prudente na luta por uma vida decente na docência, que vai *docendo...*

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier. Narrativas de uma ciência da inteireza. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 287-298.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2008.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002. p. 255-296.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; Elizabeth Macedo (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- AMORIM, A. C. R.; ROMAGUERA, A. R. T. Currículos, linhas em suspensão. *In*: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I. S.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. (orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2015. p. 99-116.
- AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. **Dicionário Analógico da Língua Portuguesa: ideias afins/thesaurus**. 3. ed. atual. e revista. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

- BENEDICTO, Bianca. **Pensamentos-atos-vibrações: uma investigação sobre caligrafia e o fazer caligráfico com o projeto Gambiarra Caligráfica**. Dissertação (Mestrado em Belas Artes) – Universidade do Porto, Porto, 2018. p. 112.
- BIRMAN, Joel. **Cartografias do avesso: escrita, ficção e estéticas de subjetivação em psicanálise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**. São Paulo: Escuta, 2010.
- BRANCO, Lucia Castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.
- BRASIL. **Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2019a. Disponível em: [https://www.lex.com.br/legis\\_27834758\\_RESOLUCAO\\_N\\_1\\_DE\\_2\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2019.aspx](https://www.lex.com.br/legis_27834758_RESOLUCAO_N_1_DE_2_DE_JULHO_DE_2019.aspx). Acesso em: 13 maio 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 maio 2021.
- BRITO, José Domingos (org.). **Por que escrevo?** 3. ed. São Paulo: Novera Editora, 2007.
- BROWN, Brené. **A coragem de ser imperfeito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- BUTLER, Judith. **A força da não-violência: um vínculo ético-político**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CALLAI, Cristina; RIBETTO, Anelice. **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não-escrita. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coords.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 139-147.

- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- CALVINO, Ítalo. **Mundo escrito e mundo não escrito – Artigos, conferências e entrevistas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CARVALHO, J. M. O “comunismo do desejo” no currículo. *In*: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I. S.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. (orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2015. p. 79-98.
- CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tania M. Z. G. F. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018.
- CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 1: artes de fazer**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 2: morar, cozinhar**. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- CERTEAU, Michel de. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2000.
- COIMBRA, C. **Fragmentos de memórias malditas: invenção de si e de mundos**. São Paulo: N-1 edições, 2021. (Coleção Lampejos).
- CÔCO, Valdete. **A dimensão formadora da prática de escrita de professores**. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- COELHO, Gustavo. **Deixa os garotos brincar**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2016.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: transcrições da diferença. *In*: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I. S.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. (orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2015. p. 45-62.

- CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/ago. 2010.
- COUTINHO, Eduardo. Os dois lados da câmera. *In*: FILÉ, Valter (org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- COUTO, Mia. **A menina sem palavra**. São Paulo: Boa Companhia, 2013.
- CRUZ, Robson. **Bloqueio da escrita acadêmica**: caminhos para escrever com conforto e sentido. Belo Horizonte: Artesã, 2020.
- DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**: a escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** 2. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1984.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; SILVA, Tamili Mardegan. A escrita como experiência cotidiana: pistas para pensar a formação de professores. **RECC**, Canoas, v. 23, n. 2, p. 171-186, jul. 2018.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) **...currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo e cotidiano escolar: ou sobre narrativas e o “Outro” em Michel de Certeau. *In*: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I. S.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. (orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2015. p. 141-152.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.
- FERREIRA, Sabrina Mendonça. **Escrita: representações sociais de discentes na EJA do IFF campus Campos Centro**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2013.
- FERREIRA, Sabrina Mendonça. Possibilidades Emancipatórias na Escrita Curricular Docendo: uma pesquisa nos dias com os cotidianos. *In*: SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO, 7., 2019, São Gonçalo. **Anais [...]** São Gonçalo: FFP/UERJ, 2019. p. 1-2000.
- FERREIRA, Sabrina; GARCIA, Alexandra. Oficinas de escritas com licenciandas: possibilidades de produção curricular em cotidianos pandêmicos. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, p. 161-180, 2022.
- FILÉ, Valter. **O que espanta miséria é festa – Puxando conversa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.
- FILHO, A. V. Contribuições da obra de Michel Maffesoli às reflexões sobre o currículo. *In*: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I. S.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. (orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2015. p. 153-168.
- FONTOURA, Helena Amaral. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: FONTOURA, H. A. (org.). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **How an “Experience-book” is born, in Remarks on Marx: Conversations with Duccio Trombadori**. New York: Semiotext(e), 1991. p. 7-42.
- FOUCAULT, Michel. **O Belo Perigo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **Bocas do Tempo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: trajetória recente e novas aprendizagens. *In: Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

GARCIA, Alexandra; REIS, Graça. Tatuagens de sentidos: memórias e invenções de si nos processos de formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 91-108, set./dez. 2014.

GARCIA, Alexandra. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. *In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (orgs.). Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2015a. p. 289-304.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. Anais [...]* Florianópolis: UFSC, 2015.

GARCIA, Alexandra. “Defina Metodologia”: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra (orgs.). Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014. p. 81-100.

GARCIA, Alexandra. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 38, p. 35-52, jul./dez. 2013.

GARCIA, Alexandra. **Invenções ordinárias: currículos, políticas e matizes nas culturas de “Ser-professor”**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GARCIA, Regina Leite. Para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In: MOREIRA, Antônio Flávio et al. Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Alves. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. *In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 255-296.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. UNESCO, 2019.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. (Coleção linguagem).

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. *In: SANCHES, Carmen; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. (Org.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. 216 p.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15ª edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOODY, Jack. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Tradução de Jack Goody e de Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GRÜNEWALD, José Lino. **Escreviver**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Atmosfera, Ambiência, Stimmung**: sobre um potencial oculto da literatura. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2014.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Graciosidade e estagnação**: ensaios escolhidos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2012.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Los poderes de la filología**: dinámicas de una práctica académica del texto. edición en español, 2007. Universidad Iberoamericana, A. C.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Nosso Amplo Presente**: o tempo e a cultura contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Serenidade, presença e poesia**. Seleção e tradução Mariana Lage. Belo Horizonte, MG: Relicário Edições, 2016.

GUMBRECHT, Hans Ulrich; HAMDAN, Juliana Cesário. Desafiando a história: por uma pedagogia da presença. **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2015.

HOLANDA, Ana. **Como se encontrar na escrita**: o caminho para despertar a escrita afetiva em você. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2018.

GURGEL, Verônica Torres. **Escrita literária coletiva**: uma experiência em grupo. 2019. 236f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

JAFFE, Noemi. **Quando nada está acontecendo**. São Paulo: Martins, 2011.

JOYCE, James. **Epifanias**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Mimo).

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n.1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KASTRUP, Virgínia; PANTALEÃO, Maria Izabel. Literatura, escrita inventiva e virtualização do eu. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 29-48, fev./maio 2015.

KASTRUP, Virginia; GURGEL, Verônica. O papel da escrita na formação de professores e o problema da coemergência. *In*: DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. **Escritas de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. **Historias de Conceptos: Estudios sobre semântica y pragmática del lenguaje político y social**. Madrid: Editorial Trotta, 2012.

KRAMER, Sonia. Resistir, sobreviver e viver para contar o holocausto. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Marie Milon (orgs.). **Escrita de si, resistência e empoderamento**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

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

KRETLI, Sandra. **As artes de fazer e de viver de professores e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares**. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

LARROSA, B. Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA B. Jorge. **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, B. Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, B. Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Educação e Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

LARROSA, B. Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 532p.

LEAL, Bernardina. Escrever é inscrever-se. *In*: LACERDA, Mitsi Pinheiro de (org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

LIMA, Alexandra Garcia Ferreira. **Invenções ordinárias de “Ser-professor”**. 2010. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MAE, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

MAE, Valter Hugo. **O filho de mil homens**. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

MAFFESOLI, Michel. A terra fértil do cotidiano. O Cotidiano em Perspectiva. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 36, p. 1-12, ago. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MATTOS, Carlos Alberto. **Sete faces de Eduardo Coutinho**. São Paulo: Boitempo: Itaú Cultural: Instituto Moreira Salles, 2019.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MODENA, Maria Estela Maiello. **As Faces do Edifício Master**: um estudo sobre faces em entrevistas de cinema documentário. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Priscila dos Santos; CARVALHO, Janete Magalhães. As redes de conversações entre licenciandos como agência para pensar os encontros formação com professores: uma experiência no IFES. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 24, p. 511-539, 2019.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. *In*: CASTRO, Gustavo de. **Ensaio de complexidade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006. 246p.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. Tradução de Maria Teresa Esteban. *In*: LEITE, Regina Garcia (org.). **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

NAJMANOVICH, Denise. Estética del pensamiento complejo. **Andamios**, n. 2, p. 19-42, jun. 2005.

NEGRI, Antonio. **Kairòs, Alma Venus, Multitude**: nove lições ensinadas a mim mesmo. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEGRI, Antonio. O comum como modo de produção. *In*: SANTIAGO, Homero; TIBILE, Jean; TELLES, Vera (orgs.). **Negri no Trópico 23° 26'14"**. [S.l.]: N-1 edições, 2017.

Ó, Jorge Ramos do. **Fazer a mão**: por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Saguão, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educ. Soc., Campinas**, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Dar a escrever: reaprendendo a ler as escritas docentes. **Linha Mestra**, Campinas, ano VIII, n. 24, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://linhamestra24.wordpress.com/2014/07/18/revista-linha-mestraano-viii-no-24-jan-jul-2014-issn-1980-9026>. Acesso em: 10 maio 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra (orgs.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; REIS, Graça. **Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências**. Petrópolis, RJ: DP et Aliiii, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza. Tsunami Conservador e Resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84868, 2019.

PAIS, José Machado. Conhecimentos cotidianos nos processos de aprender e ensinar. *In: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I. S.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. (orgs.). Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis: DP et Alii, 2015. p. 25-44.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana – Enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PANTALEÃO, Maria Izabel Campos. **Da paisagem literária à escrita inventiva**. 2013. 209f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

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

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. (Com)posições, construções e tessituras: algumas (a)notações sobre injustiças cognitivas e currículo como experiência. *In: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I. S.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. (orgs.). Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis: DP et Alii, 2015. p. 235-288.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e as possíveis rota de fuga da crise atual**. São Paulo: Planeta, 2019. 192p.

RAMA, Angel. **A Cidade das Letras**. São Paulo: Boitempo, 2015.

- RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs). **Conversa como Metodologia de Pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. (Coleção e pesquisa em questão).
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Doida para escrever**. Belo Horizonte: Moinhos, 2021.
- RODRIGUES, Carla. Utopias atualizadas (Prefácio). *In*: BUTLER, J. **A força da não violência: um vínculo ético-político**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.
- ROLNIK, Suely. **Ninguém é Deleuziano**. Buenos Aires/Lisboa: Notaciones Abisales, 2015.
- ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTIAGO JÚNIOR, José Ricardo Pereira. **Sobre narrativas, palavras e sentidos na formação docente: a experiência do PIBID/UNIRIO de Educação Infantil**. 2018. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. p. 166.
- SANTIAGO, Homero; TIBLE, Jean; TELLES, Vera (orgs.). **Negri no Trópico 23° 26'14''**. [S.l.]: N-1 edições, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 11-43, mar. 2008b.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. *In*: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos de. **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.
- SCHAFER, Murray. **Ouvindo pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada e Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- SCHWARCZ, Lilia Katri M. **Quando acaba o século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação na Perspectiva do Gênero Discursivo Bakhtiniano. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano (orgs.). **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 91-128.
- SILVA, Marília Siqueira da. **Ensinar a ensinar língua materna no Curso de Letras do Instituto Federal Fluminense**. 2018. 165f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular** - Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (4. reimp. 2010).
- SILVA, Tomaz Tadeu. A golpes de estilo. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2004. p. 215-223.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. Linhas de escrita. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2004. v. 1. 205p.
- SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SIMONINI, Eduardo. Currículo e devir. *In*: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I. S.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. (orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et Alii, 2015. p. 63-78.

SIMONINI, Eduardo. O sonhar emancipatório e a educação. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 125-138, jan./abr. 2010.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOUZA, Elizeu C. Diálogos em rede: (auto)biografias e documentação narrativa (Apresentação). *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação - apresentação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 25-33.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro; DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre história de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista com William F. Pinar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 206-214, 2013.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. **Diálogo e formação de professores**: Universidade-Escola. Petrópolis: DP et Alii, 2011.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. Tradução de Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TEZZA, Cristovão. A ética da ficção. *In*: DUNKER, Christian *et al.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

VICTORIO FILHO, A. Berino. Na vida ordinária das escolas, as grandes proezas: pesquisar entre narrativas e imagens. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra (orgs.). **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis: De Petrus, 2014, v. 1, p. 229-243.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade**: fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019.

VON FOERSTER, Heiz. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. *In*: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

WILLIAMS, Raymond. **A produção social da escrita**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

## APÊNDICE 1 – CONVERSA FICCIONAL SOBRE “HISTÓRIA DA ESCRITA E ESCRITA DA HISTÓRIA”

- Conheço essa cara. Que foi?
- Nada.
- Fala.
- É uma parte lá da tese.
- Que tem? Você já sabe que não deu conta de tudo a que se propôs para essa fase; que superestimou sua capacidade de ler tudo o que adquiriu, de adquirir tudo o que queria ler... Já não tinha se prometido que ia relaxar mais, deixar que as coisas chegassem mais até você, dentro de um possível e tals?
- Sim, mas é que não é qualquer parte do texto. Eu estou pesquisando escrita e justamente uma parte sobre escrita não tá lá ainda. Imagina! É um tópico que coloquei lá desde o primeiro esqueleto do texto, dos “primeiros passos” ... essa mania também de querer esqueleto de estrutura pra tudo e depois ir preenchendo, neh? Nem em estrutura imóvel a gente acredita mais...
- Hum. Era qual parte?
- A que eu falava daquele jogo de Escrita da História, História da Escrita.
- Parte importante então.
- Pois é.
- Mas você já me falou de umas coisas assim antes. Você já sabe um pouco, eu acho. Por que não conseguiu colocar no papel?
- Não sei. Não consegui organizar do jeito certo, eu acho. Muita coisa junta acontecendo também, né?
- Mas e desorganizado mesmo; como seria? Fala para mim. Aquele lance dos limites, como pensou?
- Ainda estou pensando, mas é aquilo: escrever não é passar a fala para o papel, né? Quando a gente escreve, não tem ninguém na nossa frente. Ninguém vê a gente escrevendo também. A escrita é uma tecnologia; vai tentar fixar a fala em um suporte e vai durar o tempo que durar esse suporte, mas nunca vai conseguir capturar o que a gente faz quando fala. É muda. Não tem gesto, não tem improviso, não tem simultaneidade, não tem entonação, não tem um monte de coisas que a fala tem e ainda criou um mundo excludente desde os egípcios.
- Como assim ‘mundo excludente’?
- É, ué. A escrita foi criada há 5 mil anos no Oriente Médio. Num lugar entre os rios Eufrates e Tigre, na Mesopotâmia, hoje, Iraque. Foi uma fase já ideográfica da escrita. Usavam símbolos gráficos para representar uma ideia, como fazemos com os sinais de trânsito hoje. Quando os gregos pegaram a escrita dos fenícios por volta de 1000 a.C, ela já era alfabética, mas foram os gregos mesmo os primeiros a representarem fonemas com vogais. Até aí a escrita ficou restrita a uma pequena elite. Se tornou um pouco mais acessível quando um sinal passou a representar um fonema e claro, essa revolução estava ligada a necessidades econômicas. Com a fundação de Roma tomando a cultura grega, a escrita foi adaptada para acomodar as necessidades do latim e o alfabeto latino, primeiro por conta do cristianismo e depois pela colonização, continuou se espalhando para mais línguas do que qualquer outra escrita. A leitura era feita em voz alta e só mudou para silenciosa na Idade Média. O material usado na Antiguidade era o papiro, mas ele era caro. No século II d.C., o pergaminho, mais barato, ficou acessível e só foi trocado pelo papel por volta de 1300, mas o evento de acessibilidade mais importante do milênio foi mesmo a invenção da imprensa por Gutenberg, já em 1440.

- Entendi. Aí você queria expandir isso nessa parte sobre História da Escrita, né?
- Sim. Isso e outras coisas mais recentes e que penso, interessam mais, tipo como naquele livro do Ángel Rama que o Geraldí indicou, lembra? A cidade das letras, o nome.
- Não lembro direito não, sorry.
- Então, o Rama escreve ensaios super ótimos sobre as cidades letradas, organizadas, escriturárias, modernizadas, politizadas, revolucionadas e tal. Vai apontando sempre como a América Latina acatou a letra, fazendo reverência pela escrita, reservando a uma estrita minoria as posições de poder, forçando a separação das línguas até hoje: a pública e a cotidiana.
- Escreve isso aí então!
- Mas é que depois que li as críticas do Gumbrecht sobre nosso historicismo, parece que essa coisa muito histórica, que parece caçar uma origem, perdeu um pouco o sentido, sabe?
- Minha querida, pelo que eu tinha entendido quando li, o Gumbrecht não critica a História não. Ele critica o pensamento exclusivamente historicista, que acredita em um percurso linear, que acha que o tempo é o agente absoluto da transformação, que pensa que vai como que deixando o passado para trás, que insiste em tratar o futuro como um horizonte sempre aberto de possibilidades e o presente só como momento de transição, estreitado lá no meio, sem muita presença.
- É... isso é...
- Então escreve!
- Eu tô tentando, poxa!
- Eu sei. Vai por partes, oh: Os limites, ok. A História da Escrita, ok. Qual era o outro ponto mesmo?
- Escrita da História.
- Aff... isso. Mas o que você tinha em mente quando colocou isso lá no Sumário?
- Então, A Escrita da História é nome de dois livros: um do Michel de Certeau lançado no Brasil em 1982 e outro do historiador inglês Peter Burke, lançado em 1992. No do Burke, ele, que é, na verdade, organizador da obra, tem só um texto de abertura que me interessaria mais. Nele, ele fala do contraste entre a antiga e a nova história, essa última, expressão utilizada nos anos 1970 e 1980 para falar justamente da reação contra o paradigma tradicional de história. Ele traz pontos que ajudam a pensar nesse contraste, assim, oh: a história tradicional dizer respeito à política passada; oferecer uma visão de cima; se basear em documentos escritos e registros do governo preservados em arquivos e se pretender objetiva. No do Certeau, ele trata a escrita da história como o estudo da escrita como prática histórica mesmo, encarnada. Eu tinha interesse em desenvolver a terceira parte do livro, em que ele fala dos sistemas de sentido oral e escrito. Cheguei a ler...
- Hum, diga
- Certeau critica a homogeneidade da história nos documentos e a suposta verdade e transparência dos textos que fazem representação científica de uma época. Fala até de um relato que faz referência à permanência de um historiador no Rio de Janeiro no início do Brasil colônia ainda. Encantado com o tupi, “a palavra selvagem”, o historiador coloca na tradução que há muitas coisas que a escrita não pode relatar. Numa época em que a reprodução escriturária, sendo comercial, científica e colonizadora, colocou o erro como selvagem e a verdade como cristã, a escrita fez história mesmo...
- Entendi. Tem a ver com uma discussão mais histórica do que uma que você já vinha tentando fazer entre oralidade e escrita. É isso?
- Uhum. Mas Certeau é difícil pra caramba, eu acho. Lembra daquele capítulo sobre Economia Escriturística que tá no Invenção do Cotidiano que fiquei de desenvolver?

- Lembro! Foi uma das primeiras coisas que você leu quando começou a estudar com o pessoal, não foi?
- Isso mesmo. Difícil. Entender Certeau sozinha é fogo mesmo, como disseram.
- Aquele livro sobre Certeau que Ferraço, Nilda e Conceição organizaram não te ajudou não?
- Ajudou muito, mas no geral. Fazem destaques ótimos sobre história-ficção-narrativa; sobre a aposta em uma atitude ético-estética em pesquisa; a potência das artes de fazer com; alteridade e até como foram iniciados processos que deram origem às pesquisas nos dias com os cotidianos, há mais de 30 anos, a partir das ideias do autorzão.
- Hum. O livro tá aí?
- Tá sim. Os dois estão.
- Dois? Uhum. Invenções do Cotidiano 1 é de 1990 e foi publicado por aqui em 94. O Invenções 2 foi lançado lá na França em 94 e aqui, 3 anos depois. No finalzinho dele tem umas coisinhas muito boas sobre oralidade, inclusive.
- Legal. Pega eles lá.
- Pra quê?
- Pega lá!
- Tá.
- O primeiro aqui, né? Quarta parte, usos da língua, capítulo 10. A Economia Escriturística. Aqui. Página 201. Oh, tá tudo marcado já, Sabrina!
- Sim, não disse?! Eu li mesmo, grifei e tal, mas não consegui pegar para escrever, sabe como?
- Vamos nos marcaros então.
- Jura que você quer fazer isso?
- Vambora, oh. Aqui na abertura tem uma frase boa, olha: “A instituição dos aparelhos escriturísticos da ‘disciplina’ moderna indissociável da ‘reprodução’ possibilitada pela imprensa foi acompanhada pelo duplo isolamento do ‘Povo’ (em relação à ‘burguesia’) e da ‘voz’ (em relação à escrita). Daí a convicção que, longe, bem longe dos poderes econômicos e administrativos, ‘o Povo fala’.
- Bom! “O povo fala, o povo fala mesmo”, risos
- Prestenção. Aí ele pondera aqui que não existe, no entanto, uma voz pura, porque ela é sempre determinada por um sistema. Aí abre dois pontos em antropologia cultural... é... difícil mesmo. Mas logo um tópico sobre escrita como prática mítica moderna! Vamos nele: “A prática escriturística assumiu um valor mítico nos últimos quatro séculos reorganizando aos poucos todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer sua história e, assim, fazer história. Entendo por mito um discurso fragmentado que se articula sobre as práticas heterogêneas de uma sociedade e que as articula simbolicamente. No Ocidente moderno não há mais um discurso recebido que desempenhe esse papel, mas um movimento que é uma prática: escrever. A origem não é mais aquilo que se narra, mas a atividade multiforme e murmurante de produtos do texto e de produzir a sociedade como texto. O ‘progresso’ é do tipo escriturístico”.
- Muito boa essa parte para pensar como colocamos no lado do legítimo a escrita vinculada ao progresso, ao político, ao científico, neh?
- Isso. “Mas então, o que é escrever?”, ele pergunta retoricamente para responder: “Designo por escritura a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado. Neste nível elementar há três elementos decisivos”.
- Quais?
- Calma que vamos tentar acompanhar o raciocínio dele. O primeiro elemento é a página em branco, que ele coloca como um espaço próprio, delimitado, “desenfeitado das ambiguidades do mundo”; que estabelece distância e afastamento de um sujeito em relação a uma área de

atividades. “Gesto cartesiano de um corte instaurador, com um lugar de escritura, do domínio (e isolamento) de um sujeito diante de um objeto”. Em segundo lugar, um texto: “fragmentos ou materiais linguísticos são tratados (usados, poder-se-ia dizer) neste espaço, segundo métodos explicitáveis e de modo a produzir uma ordem”. Ele coloca que “o modelo de uma razão produtora escreve-se sobre o não lugar da folha de papel. Sob formas múltiplas, este texto construído num espaço próprio é a utopia fundamental e generalizada do Ocidente moderno.” No último elemento Certeau fala do jogo escriturístico. “O laboratório da escritura tem como função ‘estratégica’: ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim, transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo. No finalzinho dessa parte dos elementos ele traz, olha: “As coisas que entram na página são sinais de uma ‘passividade’ do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela são as marcas do seu poder de fabricar objetos. No final das contas, a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior”. Tanto a empresa escriturística quanto o laboratório científico, a indústria e a cidade moderna obedecem ao mesmo esquema. Bom demais e olha, ele traz Robinson Crusó de Daniel Defoe como o romance da escritura!

- Por quê?

- Calmae que antes um pouco tem assim: “nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É a sua prática iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão prodigioso avanço para que suspeitássemos ser a formação da criança moderna uma prática escriturística”. Aí ele coloca o despertar de Robinson Crusó para o trabalho capitalista e conquistador de escrever a sua ilha como algo que se inaugura com a decisão dele de escrever o diário, garantindo um espaço de domínio sobre o tempo e as coisas.

- Ah, sim...nossa...Tem um monte de coisa aqui... interessante demais que a invenção para a existir com a decisão da feitura, com o movimento de produção mesmo...

- Uhum, também. Em seguida ele pondera algo importante para não acharem que a crítica à escrita enquanto prática mítica moderna é uma negação a tudo o que devemos a ela! Claro que nos beneficiamos da escrita, né?!

- Óbvio! O lance também não é demonizar não! Sem maniqueísmo, sem dicotomia. A mesma escrita que exclui, inclui, neh? A gente quer interrogar os usos; quer invadir as praias de onde fomos expulsos com a desculpa de que não sabemos escrever; quer aprender a usar a língua do colonizador mesmo para afirmar a nossa - tática não é por aí?!

- Sim! Só um minuto. Ele traz um pouco sobre texto sagrado e depois sobre objetivação da linguagem também. Interessa?... Olha que excelente esse final de subitem, ouve: “O domínio da linguagem garante e isola um novo poder, ‘burguês’, o poder de fazer a história fabricando linguagens. Este poder, essencialmente escriturístico, não contesta apenas o privilégio do ‘nascimento’, ou seja, da nobreza: ele define o código da promoção socioeconômica e domina, controla ou seleciona segundo suas normas todos aqueles que não possuem esse domínio da linguagem. A escritura se torna um princípio de hierarquização social que privilegia, ontem, o burguês, hoje, o tecnocrata. Ela funciona como a lei de uma educação organizada pela classe dominante que pode fazer da linguagem (retórica ou matemática) o seu instrumento de produção”.

- Exatamente! Mas a gente também fabrica linguagens. E se a gente fala e não é ouvido; escreve e não é lido, a gente vai inventando outras expressões, neh?

- Sim! Olha o que fala sobre inscrições da lei no corpo: ele fala da lei de uma escritura, da relação do Direito com o corpo: Não há direito que não se escreva sobre corpos. Ele domina o

corpo”. Verdade. A lei se escreve sobre os corpos. Olha que frase forte: “a pele do empregado é o pergaminho onde a mão do patrão escreve”.

- Que genial...

- E o saber faz o mesmo! “a ciência etnológica ocidental se escreve no espaço que o corpo do outro lhe oferece”. Escritura encarnada. E continua falando do corpo no subitem “de um corpo a outro”. Mecanização do corpo. “Se o corpus textual (científico, ideológico e mitológico) se transforma, se os corpos se tornam sempre mais autônomos em face do cosmos e assumem a figura de montagens mecânicas, a tarefa de articular o primeiro com os outros continua de pé, sem dúvida exorbitada pela multiplicação das intervenções possíveis, mas sempre definida pela escritura de um texto sobre os corpos pela encarnação de um saber”. No subitem de Aparelhos de Encarnação, ele fala do tempo da Renascença e sua convicção de que existe uma razão capaz de instaurar ou restaurar o mundo. Produção de uma ordem para escrevê-la no corpo de uma sociedade selvagem. A escritura se torna poder nas mãos de uma ‘burguesia’ que coloca a instrumentalidade da letra no lugar do privilégio de nascimento, ligando à hipótese de que o mundo dado é razão. “Faz-se ciência e política, com a certeza, logo transformada em postulado ‘esclarecido’ ou revolucionário, de que a teoria deve transformar a natureza inscrevendo-se nela. Ela se faz violência, cortando e arrancando na irracionalidade de povos supersticiosos ou de regiões enfeitadas”. E a imprensa vai representar a articulação do texto no corpo mediante a escritura. O texto ganha estatuto de ser aplicável sobre os corpos, de defini-los. No subitem de A maquinaria da representação, ele vem falando de tirar do corpo um elemento demais ou acrescentar ao corpo o que lhe falta enquanto operações principais de intervenções, o que mantém os corpos submetidos a uma norma, fazem os corpos dizerem o código. “Pois onde é que há, e quando, algo do corpo que não seja escrito, refeito, cultivado, identificado pelos instrumentos de uma simbólica social?”. Olha que interessante que ele fala aqui sobre credibilidade do discurso: “Ela produz praticantes. Fazer crer é fazer fazer. Mas por curiosa circularidade a capacidade de fazer se mover - de escrever e maquinar os corpos - é precisamente o que faz crer. Como a lei é já aplicada com e sobre os corpos, ‘encarnados’ em práticas físicas, ela pode com isso ganhar credibilidade e fazer crer que está falando em nome do ‘real’. O discurso anda em forma de relato articulado em cima desse real, como lei historicizada narrada pelos corpos. A lei joga com o corpo: “Dá-me o teu corpo e eu te darei sentido, dou-te um nome e te faço uma palavra do meu discurso”. O último subitem é mais específico sobre “as máquinas celibatárias”, em que ele ressalta que o celibato também é escriturístico. Quando fala do desnudamento do mito moderno da escritura, ele fala que a máquina celibatária, solitária, “combate a ambição ocidental de articular no texto a realidade das coisas e reformá-la. Ela subtrai a aparência de ser (de conteúdo, de sentido) que era segredo sagrado da Bíblia, mudada por quatro séculos de escritura burguesa em poder da letra e do número”. Olha como termina o Capítulo: “Talvez este antimito ainda se ache à frente de nossa história, mesmo que já encontre muitas confirmações com a erosão das certezas científicas, com o ‘tédio’ em massa dos escolarizados ou com a progressiva metaforização dos discursos administrativos”.

- Quanta coisa! Caramba. Tem relações importantes demais aí para pensar o corpo, a imprensa, a crença no discurso supostamente real e por consequência a ficção que defendemos, né?

- Sim. Isso e outras coisas, mas agora precisa colocar no papel, meu bem. Já tem o bastante.

- Eu sei... Muito diferente ouvir, sabe? Quer aproveitar e ver a partezinha em que ele fala sobre Oralidade no outro livro? Ajudou tanto isso!

- Claro! Já estou aqui!

- Aqui: última parte. Mensagem por Michel de Certeau e Luce Giard. Uma ciência prática do singular. A oralidade. A operatividade. O ordinário.

- Show. Vamos lá. Página 335. Você já tinha marcado aqui de cara as três prioridades que, para eles, se impõem para considerar a cultura como ela é praticada: o oral, o operatório e o ordinário. Aí um destaque para a “ideologia obstinada da escrita”, escuta: “A cultura oral tornou-se o alvo de uma escrita que devia educá-la ou informá-la. Os praticantes foram transformados em supostos consumidores passivos. A vida comum se transformou num vasto território colocado à disposição da colonização da mídia. Não obstante, os elementos que julgávamos eliminados continuaram a determinar as mudanças sociais e a organizar a maneira de ‘receber’ as mensagens culturais, isto é, transformá-las pelo uso que delas se faz”.

- Uhum. Não consumimos nada passivamente. Usamos e transformamos as coisas pelo uso que fazemos delas. Aprendemos isso no grupo.

- Coloca aqui a necessidade de reconhecermos os direitos da oralidade, já que ela tem um papel fundamental na relação com o outro e na constituição de um espaço essencial da comunidade: “Numa sociedade não existe comunicação sem oralidade, mesmo quando esta sociedade dá grande espaço à escrita para a memorização da tradição ou para a circulação do saber. O intercâmbio ou comunicação social exige uma correlação de gestos e de corpos, uma presença das vozes e dos acentos, marcados pela inspiração e pelas paixões, toda uma hierarquia de informações complementares, necessárias para interpretar uma mensagem além do simples enunciado – rituais de mensagem e de saudação, registros de expressão escolhidos, nuanças acrescentadas pela entonação e pelos movimentos do rosto. É-lhe necessário aquele timbre da voz que identifica e individualiza o locutor, e aquele tipo de laço visceral, fundador, entre o som, o sentido e o corpo”.

- Coloca aí então a oralidade como complementação para a interpretação das mensagens para além do que está enunciado, né?

- Sim. Lembrou do Gumbrecht, né?

- Hahah! Lembrei! O Gumbrecht já vai numa defesa de que a dimensão da presença merece uma prioridade em relação à prática da interpretação, de atribuir sentido a um objeto.

- Volta pra cá. Olha o que dizem aqui sobre o porquê de a oralidade ter um estatuto teórico inferior: porque a conversação é natural e necessária em todo lugar e aí: “Como creditar inteligência e complexidade requintada às astúcias de uma prática tão comum?”, neh?! Eles mencionam até o estudo dos processos cognitivos que mostram que para uma nova informação ser recebida e assimilada por alguém, ela precisa ser configurada à maneira de quem está se apropriando, memorizando ela, inserindo-a em sua conversação em sua “língua habitual e nas coerências que estruturam seu saber anterior”.

- Fantástico, né?! A gente se apropria mesmo das coisas quando consegue conversar sobre elas, fazendo associações com o que já sabe!

- Isso. Escuta como eles terminam essa parte: “Prioridade do ilocutório, àquilo que não diz respeito à palavra nem à frase, mas à identidade dos locutores, à circunstância, ao contexto, à ‘materialidade sonora’ das palavras trocadas. Aqui se insinua toda a inventividade dos ‘jogos de linguagem’, através de uma encenação de conflitos e de interesses assinalados a meia-palavra: artimanhas, desvios semânticos, quiproquós, efeitos sonoros, palavras inventadas, palavras deformadas, (...), diálogos que proliferam e viajam ao longe, com aquela distanciação e aquela indexação cheias de humor que as pessoas simples usam para arranjar-se com o desconforto da vida e pôr a ridículo os slogans do dia. Uma cidade respira quando nela existem lugares de palavra, pouco importa sua função oficial – o café da esquina, a praça do mercado, a fila de espera nos correios, a banca do jornaleiro, o portão da escola na hora da saída”.

- Muito bom mesmo! Aí termina aí a parte sobre oralidade, né?

- Termina. Em operatividade falam que julgamos a cultura pelas operações e não pela posse dos produtos; que cultura não é a informação, mas seu tratamento por meio de operações em

função de objetivos e das relações sociais. Essas operações têm aspectos estético, polêmico e ético e às vezes, “basta uma experiência local para abrir um campo de ação à operatividade dos praticantes, para fazer eclodir seu dinamismo”.

- É... a gente nunca sabe quando a semente vai da potência pro ato, né?

- Shhhhh! Terminando aqui com o ordinário! Eles problematizam que cultura ordinária e cultura de massa não são equivalentes. “A cultura ordinária é antes de tudo uma ciência prática do singular, que toma às avessas nossos hábitos de pensamento onde a racionalidade científica é conhecimento do geral, abstração feita do circunstancial e do acidental. À sua maneira humilde e obstinada, a cultura ordinária elabora então o processo do nosso arsenal de procedimentos científicos e de nossas categorias epistêmicas, pois não cessa de rearticular saber a singular, de remeter um e outro a uma situação concreta particularizante e de selecionar seus próprios instrumentos de pensamento e suas técnicas de uso em função desses critérios”. É mesmo incrível a abundância inventiva das práticas cotidianas e eles mesmos terminam o livro admirando: “Como tudo isto é admirável!”.

- Concordamos, hahah!

- Sem dúvidas! Viu? Ficou menos difícil assim, não ficou?

- Claro, mas enquadrar agora isso tudo em um texto acadêmico é que vai ser o Ó.

- Não enquadra então, ué.

- Como não?!

- Você já não vem querendo falar sobre subverter um pouco a coisa acadêmica?! Por que não coloca essa nossa conversa lá?

- Nosso diálogo? Por escrito? Na tese?!...

## **APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezada licencianda, você está sendo convidada a participar do Projeto intitulado "Oficinas de Escritas com Licenciandas: possibilidades inventivas na formação docente compartilhada", coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Ma. Sabrina Mendonça Ferreira – doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); mestra em Cognição e Linguagem e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); professora de disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) campus Campos Centro. A docente estuda e pesquisa Escritas na Formação Docente, questionando a forma predominante de se pensar e produzir escrita, buscando visibilizar e mobilizar escritas outras, refletindo-as em relações mais potentes, emancipatórias e inventivas de processos formativos docentes na produção curricular nos, dos e com os cotidianos universitários. Além disso, ela é participante do Grupo de Pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação Docente do IFFluminense campus Campos Centro.

A pesquisa em questão tem como principal objetivo propor a criação de espaço curricular de compartilhamento de conhecimentos e experiências de licenciandas (em sua maioria) do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro no que se refere às diversas possibilidades de produção de registros escritos nos cotidianos da Formação Docente. Entende a oficina como recurso pedagógico e dispositivo possível de produção de subjetividade na formação de si e do mundo, além de compreender as grafias produzidas formativamente como registros de linguagem que emergem da mobilização de se refletir sobre as diversas relações e condições envolvidas com a escolha de Ser Professor. Entende singularmente as noções de invenção, experiência e presença, bem como aposta nos diálogos compartilhados coletivamente como espaços propícios para pensar tanto enfrentamentos possíveis e emancipação no campo da Educação em tempos de incertezas quanto a produção de conhecimentos no âmbito da Formação Docente.

Nesse primeiro ciclo, ao longo de 8 encontros online quinzenais pelo Meet institucional, colocaremos coletivamente em relevo discussões, debates e questões educacionais concernentes aos currículos e à produção de escritas, bem como condições para emergências de experiências estéticas nos processos formativos e de produção de subjetividades docentes. Apostando nas conversas como metodologia de pesquisa e buscando cartografar narrativas em docência, esperamos compreender melhor a temática a partir dos dados assim produzidos e qualitativamente compilados.

Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, tendo em vista o uso de imagem, som, falas e escritas. Ressalta-se que essa pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco à saúde, bem como nenhum dano moral, uma vez que garante o sigilo da identidade da colaboradora participante e, em nenhuma hipótese, a menos que se assim o solicitar, terá seus dados pessoais (nome, e-mail e contato telefônico) divulgados.

Esse termo também está disponível para download, caso seja necessário.

Nesses termos, agradecemos sua preciosa colaboração.

Prof<sup>ª</sup>. Sabrina Mendonça Ferreira  
IFFluminense campus Campos Centro - Campos dos Goytacazes/RJ  
[smendonca@iff.edu.br](mailto:smendonca@iff.edu.br)  
(22) 999471190



### APÊNDICE 3 – LEVANTAMENTO COMENTADO DOS TEs DO GT12 DE CURRÍCULO DA ANPED 2019



Figura 1 – Foto de divulgação da 39ª Reunião da ANPED

Coordenada por Sandra Kretli (UFES) e Antonio Carlos Amorim (UNICAMP), a seção de Trabalhos Encomendados (TE) do GT12 de Currículo da ANPed 2019 reuniu pesquisadores em torno do tema “As múltiplas formas de produzir *conhecimentossignificação* para além dos textos escritos”, configurando-se por isso como importante material de fonte de revisão bibliográfica para essa tese. No site do GT<sup>62</sup>, estão disponíveis os 17 trabalhos, envolvendo 80 autores, dentre bolsistas, líderes de grupos, professores da educação básica e superior, doutorandos, mestrandos.

De início, destaco a importância da marca deixada por ter participado da produção coletiva do TE “Redes educativas e oralidade na produção de conhecimentos com os currículos e processos formativos” junto à Alexandra Garcia, Allan Rodrigues e Soymara Emilião, em que destacamos:

Na trajetória de nossos estudos com os diálogos escolas-universidade percebemos que dentre as formas de interação, articulação e composição dos saberes docentes e de suas relações com a produção dos currículos nos cotidianos os espaços e ações que envolvem a oralidade se destacam. Outro aspecto que as interfaces entre cultura e produção de conhecimentos nos permitem pensar tem a ver com o que pode mobilizar deslocamentos em percepções hegemônicas. Quanto a esse aspecto, metodologicamente, explorarmos linguagens capazes de provocar outras aproximações e composições, com as nossas pesquisas. Assumimos para esse texto uma discussão quanto às possibilidades de produção de outras escritas e da oralidade na produção dos conhecimentos em redes (GARCIA et al., 2019).

<sup>62</sup> Disponível em: <https://gt12currículo.wixsite.com/blog/single-post/2019/09/03/trabalhos-encomendados-anped-2019>

No TE intitulado “Produção e divulgação do conhecimento na impossibilidade de um *para além* da escrita, as autoras Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e Talita Vidal Pereira, afirmando o compromisso do “investimento no movimento de questionamento/des-sedimentação daquilo que parece cristalizado e imutável”, buscando compreender “a produção de jogos de linguagem que condicionam as formas pelas quais nos acostumamos a pensar os processos de escolarização”. A respeito de concepções que sustentam o privilégio de um tipo de conhecimento em detrimento de outros, afirmam que:

(...) são também aquelas que sustentam a pretensão de que a linguagem é portadora de um sentido uno para os objetos. A transparência atribuída à linguagem cria obstáculos para o estabelecimento de relações de alteridade e para a emergência de subjetividades, principalmente aquelas que passam a ser significadas como ameaça àquilo que se pretende estabelecido como padrão que obedece a norma. (CUNHA; PEREIRA, 2019, p. 3).

Sem negar que o que produzimos em nossas pesquisas também é conhecimento, ressaltam que o atual momento político exige essa afirmação (bem como a que fazemos ciência), mas sem nos tornar reféns de uma lógica de produção do conhecimento que desconsidera os processos de subjetivação que nos constituem. Quando enfocam a questão da escrita, fazem uso de aportes derridianos, articulando que:

A crítica necessária à hegemonia de um tipo de conhecimento, sustentada por distintos atos de poder, não deve nos levar a eleger outros universais. Certamente, este movimento nos manteria enredados na mesma lógica excludente e classificatória que criticamos. O mesmo argumento se aplica à escrita, entendida como o principal meio de divulgação de nossas pesquisas. Como Derrida (1991) discute em a “A Farmácia de Platão”, a escrita é como o *Phármakon*, remédio ou veneno, carregado de ambivalência, porque a escrita, assim como a escritura em geral (Derrida, 2011), não esgota a produção de sentidos, é sempre aberta a dizer um algo a mais que nos interpela e nos faz responder. É dando destaque a essa ambivalência constitutiva da escrita e da escritura que Derrida nos alerta para a necessidade de romper com as oposições binárias que se sustentam em hierarquizações vividas como verdades. São elas que podem criar obstáculos para que possamos avançar naquilo que pensamos ser fundamental: investir na necessária reflexão sobre o processo de produção de conhecimento como invenção e multiplicidade. Isso não pode acontecer sem que o imponderável passe a ser incorporado como dimensão do processo de construção de conhecimento, não importando qual a forma utilizada para produzir e registrar conhecimento. (CUNHA; PEREIRA, 2019, p. 3).

Trata-se um movimento necessário, mas que não implicaria, para as autoras, necessariamente, (a tarefa impossível de) ir além da escrita e/ou do texto escrito, uma vez que é também pela escrita, com a escrita e na escrita que “podemos ampliar o

debate sobre as angústias que decorrem de opções epistemológicas que também são políticas. ” É assim que reconhecem o desafio da incorporação do imponderável e a inexistência de uma maneira de fazê-lo apenas pois “trata-se de um processo de construção contínuo e intermitente em que precisamos exercer uma vigilância atenta, interrogando tudo aquilo que se encontra sedimentado, cristalizado em nossas formas de fazer, ser e estar”.

É dessa maneira que as autoras ajudam a entender a necessidade de uma postura vigilante sobre a escrita, sobre as nossas escritas, assim como sobre a necessidade de uma postura vigilante sobre:

(...) as motivações e certezas que orientam nossas pesquisas, nossos processos de produção de conhecimento entendidos como processos de produção de sentidos sobre aquilo que nos propomos investigar sempre na relação com o Outro. Esquivamo-nos de uma postura de imposição desses discursos/significações, no esforço de nos mantermos abertas à possibilidade de desconstrução dos/as mesmos/as. (CUNHA; PEREIRA, 2019, p. 4).

As autoras concluem o referido TE defendendo que:

(...) a multiplicidade de produções, de registros acerca da produção de conhecimento é desejável e desafiadora na mesma medida em que permanece desafiadora a produção de textos escritos, seja porque outras formas de registro não excluem o texto por completo, seja porque não obstante aos suportes textuais com os quais comunicamos conhecimentos, há uma escritura como uma estrutura em geral - o funcionamento próprio da linguagem. (CUNHA; PEREIRA, 2019, p. 5).

No TE intitulado “Máquina de costurar os conhecimentos”, Conceição Soares, Leonardo Nolasco-Silva e Vanessa Maia, pesquisadores do grupo de pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (PropEd/UERJ), abordam o que têm chamado, dialogando com Sennett, de artesanias docentes “que criam tecnologias e artefatos pedagógicos em atos curriculares, instituindo novas possibilidades para problematizações e produção de conhecimentos e sentidos na formação de professores/professoras, neste caso, sobre questões de gênero e sexualidade”. Com esse objetivo e destacando o professor como “fazedor de linguagens”, trazem para a discussão a monografia da estudante Solange Avellar, orientada por um dos autores, que descreve o processo de criação de um livro sensorial confeccionado em feltro e outros materiais, a partir de memórias e vivências dela e de outros estudantes. Pensando os corpos docentes e discentes, seus gestos e rituais como tecnologias educacionais que

buscam sair dos lugares que fixam modos de habitar os magistérios e usinar outras aulas e currículos possíveis, os autores afirmam que, interativo e artesanal, o livro sensorial:

(...) convoca os usuários a compô-lo, quantas vezes quiserem, com e a partir de jogos e exercícios com auxílio de peças que o acompanham, experimentando, com esse processo de composições, o questionamento de seus (des)sabimentos em relação ao tema e a imaginação e criação de múltiplas formas de existência. (SOARES; NOLASCO-SILVA; MAIA, 2019, p. 1).

No TE intitulado “Imagens como textos”, pesquisadores do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura, coordenado por Alice Casimiro Lopes, destacam inicialmente que suas investigações vêm sendo mobilizadas pela abordagem da política pela via da teoria do discurso, com maior destaque, a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, bem como suas ligações com o pensamento derridiano, o que tem suportado o desenvolvimento de diferentes estratégias teórico-interpretativas. Igualmente, pensadores como Ball, com a abordagem ao ciclo de políticas, assim como Bhabha, com a discussão sobre cultura em uma leitura pós-colonial, perfazem um corpus teórico de grande relevância para os trabalhos do referido grupo, que considera que tais contribuições “têm ajudado a instabilizar essencialismos caros ao campo do currículo, tais como as referências a nomes como sociedade, cultura, conhecimento, sujeitos, por exemplo”. A partir daí é que focalizam que:

(...) as oportunidades que as abordagens das imagens introduzem na reflexão sobre a produção de políticas de currículo. Derrida (1971) reintroduz a ideia de bricoleur, apropriando-a de Levi-Strauss, para destacar a necessidade de revolvermos toda forma de herança, de resto de experiência, de traços que julgamos ter como memória, como lentes para a interpretação do que quer que seja, como quer que se possa em um aqui-e-agora. No âmbito da consideração de que toda produção de sentido perfaz uma textualização mais ampla do mundo (DERRIDA, 2001), nos interessa considerar que desde as molduras, tal como destaca o filósofo, uma ilustração já é constituída na simultaneidade de sua alteração. (LOPES *et al.*, 2019, p. 1).

Carmen Teresa Gabriel do Grupo de Estudos sobre Currículo, Conhecimento e Ensino de História – NEC/UFRJ e Marcia Serra Ferreira do Grupo de Estudos em História do Currículo – NEC/UFRJ, em parceria, escrevem o TE “Gesto de escrita: produzindo conhecimento no campo do Currículo”, em que, a partir da noção de gesto para Giorgio Agamben, buscam tensionar a escrita nos processos de significação que constituem a produção acadêmica. As autoras operam com escrita como gesto, entendendo-a como:

(...) algo que não traduz um dizer a priori. Diferentemente, ela pode ser vista como uma tessitura inacabada, composta por fios que se entrelaçam e apontam inúmeras possibilidades de ler o mundo. O gesto da escrita aqui proposto emerge, então, dos nossos encontros, da retomada da palavra de muitos que reverbera no campo do Currículo. Afinal, essa escrita, menos do que representar uma suposta verdade ou conferir significado a algo pré-existente, ela é um gesto que dá a conhecer. (GABRIEL; FERREIRA, 2019, p. 4).

O TE “Formas Fepeanas de produzir conhecimentos significações (muito) além do texto escrito” é uma produção coletiva dos membros do Grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FEP. Nele, afirmando como exercício capaz de expandir a potência do pensamento nômade, através de *conversas insones* potencializadoras de outros *conhecimentos significações*:

(...) no primeiro movimento, o FEP se apresenta a partir da Pedagogia do a-com-tecer, elucidando que é um sistema de ideias que afirma o funcionamento do mundo como um tecer de eventos que se materializam em cenários; defendendo que a compreensão dos cenários educativos se opera através de estudos com radical leitura dos mais variados textos que se apresentam sobre e em cada cenário; revelando que tais estudos são inventados e pensados por chaves que passam pelos pós (crítico, estruturalista, fundacionalista, moderno) e pela fenomenologia. No movimento final, são apresentados históricos estudos do grupo através de seis cenários: Cenários imagéticos ou o self nosso de cada dia, Cenários tecnológicos ou o estar compulsoriamente no mundo, Cenários discursivos ou o exercício dilemático da diversidade, Cenários de fraco fundamento ou o exercício da descentralidade, Pré-cenários ou o estar à beira do abismo e Cenários prospectivos ou o exercício do futuro.

“Talvez, o im-possível” é o nome do TE, também coletivo, cujos autores são membros do Grupo de pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos - GCDEH, que integra a linha de pesquisa Currículo; Sujeitos, Cultura e Conhecimento no ProPEd/UERJ, coordenado por Rita de Cássia Prazeres Frangella. Compreendendo que o desafio do texto seria discutir “além” do enclausuramento da pesquisa-escrita, os autores assumem que a pesquisa:

(...) se constitui também produção de sentidos das políticas públicas, que a leitura dos textos, as análises e modos do fazer pesquisa engendram ao jogo político outros espaços de produção de sentidos é também se colocar no exercício de produzir política. Não se trata de um texto inerte, fixo, localizável, mas, de uma produção de pesquisa que se constitui processualmente através da desconstrução de conceitos hegemonicamente estabelecidos, provocando revisões, rearranjos, reflexões e sendo provocados por esse processo ao mesmo tempo. Tal proposta se faz assentada com base nas teorizações de Laclau (2011) e Bhabha (2003) acerca da produtividade e movimento de articulação discursiva na significação política, defendendo que

essas se constituem na ambivalência discursiva que torna o político possível e se desenvolve assentada numa concepção de currículo como enunciação cultural no terreno do indecível. (FRANGELLA *et al.*, 2019, p. 3-4).

Os autores fazem uso da noção de entrelugar em Bhabha (2003, 2011), significada como espaço fronteiro onde se dá o encontro com o outro e os processos de enunciação. Nesse sentido, compreendem que a fronteira é compreendida como “lugar impetuoso, que não fixa limites, mas ao contrário, as tornam borradas, deslizando, indefinidas pelas negociações e traduções culturais, que cria um espaço de ambivalência dos significados”, um terceiro espaço de enunciação, onde afirmam ser:

(...) nesse ir e vir que se mobilizam movimentos que “não cabem na escrita” porque se dão nos diferentes contextos em que circulamos e neles produzimos – não só teses, artigos, textos - mas planejamos, damos aulas, participamos/criamos blogs, grupos de conversa, sites, Facebook, produzimos imagens, pensamos as invenções possíveis do cotidiano, colocamo-nos na roda que, em seus movimentos, fazem outras posições emergirem, geram algo diferente e irreconhecível, trata-se de um tempo de tradução entre a autoridade e suas práticas performativas. É aí que nos confrontamos com as impossibilidades que, paradoxalmente, são condição de possibilidade. É, como diz Derrida (2004), a teimosia do talvez que, de forma inapreensível, deixa um traço de chance e ameaça que faz o possível emergir de forma incalculável, como interrupção (FRANGELLA *et al.*, 2019, p. 6-7).

Os autores notabilizam que, ao mencionarem blogs, grupos, sites, imagens, rodas, fazem referência às diferentes pesquisas produzidas pelas autoras que dialogam com outras escritas inscritas nas suas escritas: imagens da/na escola, as rodas na educação infantil, a análise de blog de professores, a dia a dia da escola na produção de uma proposta curricular, projetos de formação - o que possibilita finalizar o TE esperando que “mais do que descrever experiências, (que) nossas pesquisas possam pensar a possibilidade de mantê-las vivas, uma vida-em-escrita” e discutindo que é:

(...) dissenso que se põem em curso articulações e ressignificações que deslocam a lógica de reprodutibilidade imaginada e acionam estratégias de discussão que abalam a pretensa homogeneidade (Axer, Frangella, Rosário, 2017, p. 1199), e como interrupção, na própria força performática inventa a possibilidade do impossível, (...) optamos por fazer uma discussão geral das questões que articulam as diferentes pesquisas, mas que em detalhes, se dão no diálogo com essas outras escritas (FRANGELLA *et al.*, 2019, p. 6).

No TE nomeado “Algumas formas de captar, registrar e expressar os currículos: enunciações dos Grupos de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares – GEPPC/GPESC”, embora não apareça a palavra ‘escrita’, os autores trazem reflexões sobre os conceitos de redes, currículo e discurso; sobre pesquisas na vertente pós

estrutural e apresentam o currículo como redes discursivas via aproximações pós-estruturais, intencionando captar, registrar e expressar discursos sobre currículo, destacando que “conceber o currículo como redes discursivas de significações produz singularidades, produz discursos, produz sujeitos, que se entrelaçam no *tempoespaço* vivido e nos instigam à luta, à reflexão e à resistência”, apontando que:

(...) na visão dos grupos, os diferentes discursos que perpassam a sociedade (contexto), através das agências políticas que criam e normatizam os textos (políticas educacionais, leis, resoluções, regimentos, diretrizes curriculares) desses discursos vão ser incorporados pelos grupos sociais em suas práticas discursivas (ações) através de agências civis representativas na tentativa de legitimar e reconhecer as práticas discursivas que se materializam na sala de aula e demais espaços educativos e sociais, pela performática (ação) das pessoas, imagens, palavras etc. Essas práticas discursivas (particularismos) para assumir o currículo como redes discursivas devem possibilitar a fluidez, a contingência, ambivalência, e a pluralização como resultante da tensão negociada no jogo das diferenças entre os diversos grupos sociais. (RODRIGUES *et al.*, 2019, p. 13).

Também sem ênfase específica na questão da escrita, o TE intitulado “Pensamento curricular, pesquisas e o trabalho com as narrativas: distintas perspectivas”, de autoria de pesquisadores vinculados ao Núcleo de Pesquisas em Currículos, Diversidade e Diferença (NuPeCDD), o qual articula grupos de pesquisa da Universidade Federal Fluminense (UFF), localizados no Instituto de Educação de Angra dos Reis e no Programa de Pós-Graduação em Educação de Niterói, volta-se para a promoção de estudos no campo do currículo em interface com a questão da diversidade cultural e da diferença, contemplando áreas e interesses distintos, tais como: Educação Etnomatemática, Educação de Jovens e Adultos, Estudos do Cotidiano, Filosofias da Diferença, Educação Inclusiva, Políticas Curriculares e Formação de Professores. Vargas *et al.* (2019) enfatizam que vêm se aproximando “da teorização do método narrativo e a Teoria do Discurso de Laclau, não pelo aspecto de ‘discussão metodológica de como utilizá-lo’ (LOPES; MACEDO, 2016, p.12), mas por sua importância no estudo do campo do currículo”.

De modo semelhante, o TE intitulado “Imagens nos livros didáticos: sentidos para o currículo de Química”, de autoria de Reginaldo Alberto Meloni, apresenta resultados de um projeto que está no âmbito dos interesses do Grupo de Pesquisa em História da Educação em Ciências da Unifesp; desenvolvido em colaboração com o Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura (ProPEd/UERJ). Sem enfatizar a questão da escrita, segundo o autor, por meio da referida interlocução, procura-se

avançar na compreensão dos sentidos produzidos por imagens de livros didáticos para o Currículo de Química.

No TE “A coisa de que se falar”: as ênfases e contágios nos estudos/publicações de um GP sobre currículos”, os autores (CARVALHO *et al.*, 2019), vinculados ao Grupo de Pesquisa Con-versações em Currículos, Culturas, Linguagens e Formação de Professores (PPGE/UFES) objetivam, em diálogo predominante com a filosofia da diferença e os estudos do cotidiano e entendendo cotidiano como o plano das experiências curriculares vividas na imanência: “expor as possíveis contribuições desse grupo de pesquisa para, a partir de problematizações, enfatizar o pensamento-diferença entre agenciamentos coletivos como potência para as *praticaspolíticas* curriculares”.

Já o trabalho intitulado “Escrevivências no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas”, mapeia pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC/FaE/UFMG) para mostrar como esses estudos problematizam e produzem conhecimentos no meio acadêmico para além dos textos escritos. Para isso, segundo Caldeira *et al.* (2019):

(...) analisam-se trabalhos produzidos no GECC mostrando linhas que se destacam na tentativa de romper com a lógica tradicional de pesquisa e pensar uma pesquisa menor. Uma primeira linha refere-se ao rompimento com objetos tradicionalmente associados ao campo do currículo. Uma segunda linha pode ser sentida na produção de caminhos metodológicos diferenciados. Por fim, essa pesquisa menor está diretamente articulada à militância política, na medida em que procura ser um processo de resistência ao instituído e às formas dominantes de pensar. Inspiradxs pelo conceito de escrevivências de Conceição Evaristo, argumentamos que as pesquisas desenvolvidas extrapolam textos escritos porque são “um texto ficcional con(fundindo) escrita e vida”. Nesse sentido, as pesquisas produzidas pelo grupo ultrapassam o limite da escrita por estarem articuladas às vidas que pulsam nos diferentes currículos.

Os autores concluem o referido TE ressaltando que:

As pesquisas do GECC são, ainda, coletivas no sentido de que são produzidas em bando(a)s. Não pesquisamos sozinhos, senão acompanhadxs de muitxs que nos precederam e que ainda estão ao nosso lado. Assim, na escrita-resistência-vivência que produzimos contamos uns com os outrxs, lemos coletivamente nossos textos, pensamos juntos em outros possíveis para a pesquisa em educação. Com isso, ainda que expressando-nos pelo escrito, construímos outros significados e vivências para a pesquisa. Tentamos romper com a lógica da competição e criar uma ambiência na Universidade em que a escrita tenha beleza e não seja uma mera exigência da pesquisa maior a nos assombrar constantemente. Isso porque acreditamos que “não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir [...] É preciso fazer o múltiplo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21). E o múltiplo é feito na medida em que as linhas de nosso território existencial conectam-se e

misturam-se às linhas de nossas pesquisas, dos nossos objetos, das nossas inquietudes intelectuais, dos nossos desejos, dos nossos corpos, das nossas lutas, memórias, desafios e (escre)vivências. (CALDEIRA *et al.*, 2019, p. 5).

No TE “Fazendo mundos queers: performance, escrita e o luto na pesquisa em currículo”, Thiago Ranniery (2019, p. 9), considerando que abordar essa temática implica dotar a escrita de outro sentido, afirma que “fazer mundos queers tem algo de explorar, ou esgarçar ao máximo, o desalinhamento intrínseco ao escrever, de se aproveitar das diferenciações de um tecido relacional que não podem ser superadas no gesto mesmo da escrita”. O autor questiona se qualquer escrita de uma pesquisa não estaria instada a ser performada, formada através do outro, e se o gesto de escrever não colocaria em cena, imprimiria na cena, algo para além de si mesmo. Com referências butlerianas e considerando que a escrita é reposicionada a partir daquilo que a faz ser realizada; daquilo que difere e não do que unifica, o autor afirma que “(...) escrever não é um simples registro que corta os regimes de dizibilidade, é a impressão desse tufão do tempo que nos passa, um rastro dessas relações entrelaçadas de múltiplos tempos que constituem a matéria de um entrelaçamento dinâmico e mutável” (RANNIERY, 2019, p. 5).

O autor (*idem*, p. 6), reconhecendo “certo tipo de fabulação queer” que a escrita da pesquisa em currículo pode realizar, indica que:

Em vez de distinguir a escrita de uma performance qualquer, como modalidades distintas de linguagem, perguntando o que é um texto e o que é uma performance, o que nos parece mais interessante é indagar o que é performado em e para um texto. Trata-se um caminho de justaposição, de dobradura, de distorção, de “se engajar no trabalho de fazer um mundo queer” (Munõz, 1999, p. 25), como que derivando a lição queer da performatividade de gênero para explorar o traço performativo do gênero da escrita de pesquisa: o trabalho de fazer um mundo queer faz da própria escrita transgênero, atravessando registro de pesquisa e ficção, texto e performance, realidade e fantasia.

No TE nomeado “Sem recuar, sem cair, sem temer: a produção de *conhecimentossignificações* com os encontros, as conversas e os currículos”, Rafael Marques Gonçalves, Talita Pereira de Almeida e Manoel de Souza Araújo buscam situar como são tecidos os *saberesfazeres* de pesquisas que possuem “como lócus a vida cotidiana das escolas, as pequenas ações, gestos e sentidos tecidos em redes coletivas e individuais que escapam a noções clássicas e hegemônicas de pesquisa”.

Os autores usam os encontros e as conversas como elementos metodológicos, entendendo que, “para além de dialogar com as teorias o encontro e as conversas permitem tecer outras aprendizagens, a partir de outras lógicas e saberes na vida cotidiana”. Quando enfatizam a questão da pesquisa, destacam que:

Ainda que nossas pesquisas se materializem na escrita, acreditamos que *pensarfazer* encontros e conversas com os sujeitos praticantes acerca de suas *políticaspráticas* curriculares tecidas cotidianamente promove a invenção, a experimentação e com isso possíveis formas de produção do conhecimento que não se limitam na escrita. Quando produzimos *conhecimentos* *significações* com os encontros e conversas nos encantamos com a percepção de que vislumbrar as práticas cotidianas e as formulações de *políticaspráticas* de currículos em suas negociações, trata de pensar nos vários percursos e experiências que vivem cotidianamente os professores, nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências tornam potenciais para as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas e dos saberes que com elas se tecem na formulação de movimentos de re-existência contra a prescrição curricular e ao desmonte da educação pública. Afinal, as escolas se tornam um espaço de múltiplas vidas, com a qual buscamos, assim, valorizá-las reconhecendo os *saberesfazeres* das professoras. (GONÇALVES; ALMEIDA; ARAÚJO, 2019, p. 1).

No TE intitulado *Imagens-narrativas praticadas com os cotidianos das escolas: os conhecimentos-significação na tessitura dos currículos* os autores iniciam o texto pontuando que tem configurado um desafio permanente em nossas pesquisas “(...) a criação-realização de registros em linguagens-expressividades que sejam diferenciadas nas pesquisas em educação, de modo a nos forçar pensar em outros possíveis para o currículo, por nós assumido como multiplicidade e diferença” (FERRAÇO *et al.*, 2019, p. 1). Os referidos autores ressaltam: “(...) desenhos de estudantes, associação de palavras, cartazes, narrativas orais, grafites, atividades de produção de materiais, rodas de conversas e fotografias” como diferentes formas de produção e de registros de dados com os quais têm pesquisado. Buscando responder à proposta do TE, os autores decidem:

(...) trazer narrativas-imagens dos praticantes das escolas com as quais temos pesquisado que, talvez, nos dessem pistas acerca da multiplicidade dos conhecimentos que ajudam a tecer os currículos das escolas, sem a intenção de representar o acontecido e/ou de identificar os sujeitos, uma vez que são assumidas por nós como multiplicidades que se expandem e agenciam multiplicidades (FERRAÇO *et al.*, 2019).

Os autores dizem pensar que há, nos cotidianos das escolas:

(...) uma multiplicidade de imagens-narrativas para além daquelas idealizadas e preconizadas pelos textos curriculares prescritivos, que nos induzem a assumir também como currículo essas diferentes redes de conhecimentos-significação (ou redes de saberes-fazer), que são tecidas nos cotidianos das escolas e que se expandem agenciando diferentes espaços-tempos de produções discursivas, constituindo-se como campos de experimentações efêmeras em meio às insurgências cotidianas. Conhecimentos-significação que não, necessariamente, se deixam capturar por completo nem ser representados, e muito menos planejados, porque são da ordem dos acontecimentos, das experimentações, dos encontros, dos acasos (FERRAÇO *et al.*, 2019, p. 2)

Os autores finalizam o texto indicando que “currículo-caos-imanência”:

(...) não se preocupa de onde vai partir e nem aonde quer chegar, porque não está preocupado nem com as origens nem com os objetivos finais, mas está interessado em se fazer e se expandir pelo meio, que é onde as coisas da vida adquirem velocidade. Enfim, aprendizagem, ensino, currículo, aula, professor, aluno,... pensados-vividos-sentidos de modos diferentes daqueles efetuados pelas máquinas do cogito, das significações, das representações, das interpretações, das objetificações, das sujeições, das comunicações, das consciências dos modelos herdados de uma tradição transcendental, utópica, instauradora de “verdades” e de modos de vida conformados com a ordem capitalística. (FERRAÇO *et al.*, 2019, p. 12).

O TE “Linguagens e poderes: mundos vividos, expressos e pensados e pesquisa nos/dos/com os cotidianos”, de autoria de Inês Barbosa de Oliveira, Leonardo Ferreira Peixoto e Marina Santos Nunes de Campos, traz questões bastante consoantes com as buscas dessa tese. Logo de início, destacam os autores:

O primado da linguagem escrita sobre outras - imagética, oral, pictórica - pode ter sua origem identificada com o advento da modernidade com sua forma peculiar de produzir e difundir o conhecimento. Assim, nos parece bastante sensato que, num momento histórico em que os paradigmas, valores e referências desta mesma modernidade entram em crise, busquemos, também, colocar em xeque o paradigma que enuncia a superioridade da linguagem escrita sobre outras linguagens e formas de expressão. (OLIVEIRA; PEIXOTO; CAMPOS, 2019, p. 1).

Exemplificando e argumentando acerca da assunção de formas próprias que o dizer científico assume, ressaltam que, embora pareça uma questão óbvia, quando aprofundamos a discussão, percebemos que:

(...) quando questionamos as relações de poder subjacentes ao primado da linguagem escrita na modernidade precisamos incluir os processos que envolvem a sua transformação em algo diferente daquilo que as pessoas comuns usam e dizem (...). Como que, da linguagem cotidiana “que é pressuposto de toda ciência” chegamos à escrita científica, incompreensível para não cientistas, e que usa, estranhamente, sua incompreensibilidade como critério de validação e garantia de sua superioridade sobre aquilo que as

peças comuns podem compreender, e de que modo podemos voltar à compreensibilidade e à capacidade das linguagens de servirem como instrumento de comunicação real é o desafio que buscamos enfrentar, seja pelo questionamento do primado da escrita sobre outras linguagens, verbais e não verbais, seja pelo questionamento de determinadas formas de escrita como únicas válidas. (OLIVEIRA; PEIXOTO; CAMPOS, 2019, p. 2).

O referido TE traz pistas que me auxiliam no encaminhamento e na expansão de outras questões presentes na tese, tal como a questão da oralidade, abordada na terceira parte, por exemplo. Relacionada porém ao último TE apresentado que segue, a partir do qual, caminho um pouco mais, está a questão das imagens, que os autores também colocam, destacando a importância de seus usos para a narrativa de pesquisas e de seus resultados, ou para expressar reflexões teóricas, uma vez que imagens “falam” e podem ser “lidas” por aqueles que as podem compreender.

Importante parar um pouco, nesse momento de aprofundamento de estudo, para dizer que aprendo e sigo aprendendo com todas as questões trazidas por meio de todos os trabalhos aqui mencionados, os quais tematizaram escritas e para além delas na formação docente, sobretudo, de múltiplos modos. Concebo que formação docente, escritas, currículos e cotidianos são as palavras-chave que dão vida às minhas buscas - que são buscas para toda uma vida de estudo e pesquisa, tendo em vista as complexidades em questão.

No último TE apresentando nessa busca, nomeado “Imagens, sons e narrativas como produtoras de ‘conhecimentossignificações’”, Nilda Alves e demais autores ressaltam a importância dos filmes e outros artefatos culturais que trazem imagens e sons que nos permitiram “(...) compreender e interrogar, de certo modo, a sociedade em que vivemos, formulando ‘conhecimentossignificações’, criando memórias e fazendo ressurgir sentimentos e pensamentos cada vez que as ouvimos” (ALVES; GARCIA, 2019, p. 2). Os autores destacam a existência de processos e tessituras, que, em pesquisas sucessivas, vem sendo trabalhada a partir de redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, assim identificadas:

(...) das “*prácticasteorias*” da formação acadêmico-escolar; das “*prácticasteorias*” pedagógicas cotidianas; a das “*prácticasteorias*” de criação e “uso” das artes; das “*prácticasteorias*” das políticas de governo; das “*prácticasteorias*” coletivas dos movimentos sociais; das “*prácticasteorias*” das pesquisas em educação; das “*prácticasteorias*” de produção e “usos” de mídias; das “*prácticasteorias*” de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. (ALVES; GARCIA, 2019, p. 2).

Eles explicam que todas essas redes educativas são:

(...) “*espaçotempos*” de reprodução, transmissão e criação de “*prácticas teorias*” que se articulam, permanentemente, embora com intensidades e sentidos diversos. Todos nós, nesses diferentes “*espaçotempos*”, somos “marcados” pelas relações que mantemos com muitos outros “*praticantes pensantes*” em múltiplos e complexos “mundos culturais” (AUGÉ, 1997; ALVES, 2014) que nelas são criados e recriados. Todas estas redes são, assim, entendidas como de “*prácticas teorias*” pois percebemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar “teorias”. (ALVES; GARCIA, 2019, p. 3).

Para indicar o quanto de iconográfico existe na criação de conhecimentos nas ciências, os autores recorrem aos estudos de Machado (2001), grande pensador das imagens produzidas com mediação tecnológica<sup>63</sup>, que ressaltou que a primeira forma de escrita que se conhece é iconográfica e deriva diretamente de uma técnica de recorte de imagem. Machado (2001) afirmou que as artes são sempre uma forma de escrever o mundo, questionando se a produção e o consumo de imagens foram interditados em nome de uma pretensa superioridade do discurso verbal e considerando que “(...) a imagem é uma forma de construção do pensamento tão sofisticada que sem ela, provavelmente, não teria sido possível o desenvolvimento de ciências como a biologia, a geografia, a geometria, a astronomia e a medicina” (MACHADO, 2001, p. 23), permitindo intensificar a compreensão da importância das imagens na produção dos conhecimentos científicos. A partir desse destaque, os autores sinalizam que se as imagens e as narrativas já faziam parte de nossas preocupações há muito tempo, os sons também foram acrescentados e vimos estudando-os, na busca de compreendê-los melhor. Citam Schafer (2011), pelo qual me interesso.

Buscando, aprendo que Murray Schafer é um dos mais destacados compositores do Canadá. O autor diz que *Ouvindo Pensante* (SCHAFER, 2011) é um relato pessoal (narrativa autobiográfica, diríamos) de um educador musical que escreve não-prescritivamente sobre criatividade; exercícios auditivos; audição mais cuidadosa e crítica para com as “paisagens sonoras” (*soundscape*s); o pensamento filosófico sobre a música e suas relações com outras artes e a vida; investigação do meio entre a música e as palavras, sem deixar de visibilizar o impacto da voz de um menino de 6 anos de idade que assim descreveu sua questão: “Poesia é quando as palavras cantam”

---

<sup>63</sup> O Prof. Arlindo Ribeiro Machado Neto, do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Universidade de São Paulo (USP) faleceu no dia 19/07/2020. Seu campo de pesquisas abrangeu o universo das chamadas “imagens técnicas”, produzidas através de mediações tecnológicas diversas, tais como a fotografia, o cinema, o vídeo e as atuais mídias digitais e telemáticas.

Entendo que meu interesse se devia a duas conexões anteriores principais: *O rumor da Língua* (BARTHES, 2012) e *Atmosfera, ambiência e Stimmung* (GUMBRECHT, 2014). No primeiro, Barthes (2012, p. 93-97) chama atenção para a irreversibilidade da palavra falada; para o balbucio enquanto ruído de linguagem que “dá a entender que (algo) está mal regulado”, mas que, com esforço, “chega-se a compreender apesar de tudo”; do rumor como barulho daquilo que está funcionando bem. Para o autor, o rumor implica uma comunidade de corpos: “nos ruídos do prazer que ‘funciona’, nenhuma voz se eleva, conduz ou se afasta, nenhuma voz se constitui; o rumor é o próprio ruído do gozo plural”. Barthes diferencia: “falada a língua permanece condenada ao balbucio; escrita, ao silêncio e à distinção dos signos”. O rumor da língua forma a utopia de uma música do sentido. “(...) atribuído à máquina, o rumor não é mais do que o ruído de uma ausência de ruído; referido à língua, ele seria esse sentido que faz ouvir, uma isenção de sentido”. Penso que essa tese seja do tipo balbuciante: ela fala mais de sinalizações de devires em processo buscador com escritas do que rumoreja; ela escreve mais sobre buscas de escritas do que escritas achadas como resultado.

Com Gumbrecht (2010) já havíamos aprendido que há possibilidade de produção de presença para o que o sentido não consegue transmitir. Em *Atmosfera, ambiência e Stimmung* busco, também na trilha do som, potenciais da palavra a partir de uma abordagem que leve em conta, como em Barthes, o gosto e o prazer. O estudo do *Stimmung* – conceito resgatado por Gumbrecht (2014, p. 9-33) de discussões estéticas anteriores – busca modos como os textos se relacionam com as realidades existentes fora deles. Nesse conceito, é reconhecida uma semântica musical do processo de afinação de um instrumento; a voz, a oralidade da escrita e o conjunto de sensações de um ambiente, numa atmosfera que estabelece um *continuum* entre a realidade do texto e a realidade da recepção dele. Importante ressaltar que *Stimmung* é uma palavra alemã que une as noções inglesas de *mood* (humor como sensação interior; estado privado de espírito) e *climate* (clima quanto aquilo que objetivamente nos cerca exercendo influência física sobre nós): *Stimme* (voz) e *stimmen* (afinar um instrumento musical; correção, por extensão). Gumbrecht diz que experimentamos os estados de espírito e as atmosferas específicas num continuum, como escalas de música, que se apresentam para nós “como nuances que desafiam nosso poder de discernimento e de descrição, bem como o poder da linguagem para as captar. (...) É bem sabido que não escutamos apenas com os ouvidos interno e externo”. O autor é enfático ao dizer que “o sentido da audição é uma complexa forma de comportamento que envolve todo o corpo”:

Ser afetado pelo som ou pelo clima atmosférico é uma das formas de experiência mais fáceis e menos intrusivas, mas é, fisicamente, um encontro (no sentido literal de estar-em-contra; confrontar) muito concreto com nosso ambiente físico. (GUMBRECHT, 2014, p. 13).

O fenômeno referenciado acima foi descrito por Toni Morrison<sup>64</sup> como “ser tocada, como que de dentro”. Com esse destaque e afirmando que atmosferas afetam nossas mentes também, Gumbrecht chega à defesa do argumento de que textos afetam nosso estado de espírito da mesma maneira como a música e o clima atmosférico. Quando chama a atenção para a afinidade especial existente entre *Stimmung* e performance, lembro-me da Ray, Raynan Aguilar, licencianda querida que, ao final de um dos encontros do primeiro ciclo das Oficinas de Escrita *Docendo* compartilha o link da palestra-performance *Descolonizando o Conhecimento* com Grada Kilomba<sup>65</sup> acompanhado de “Olha como tem a ver com nossas conversas!”. Concordamos. Passo a, nos encontros, fazer *uso* da imagem e das palavras que a autora (KILOMBA, 2020, p. 33-46) traz sobre a “Escrava Anastácia” ao lado do Monumento à voz de Anastácia (2019), do artista Yhuri Cruz<sup>66</sup>; a Anastácia Livre criada como “monumento à presença”; “à voz negra, feminina, de luta pela existência”.

---

<sup>64</sup> (1931-2019) Escritora, editora, professora, ganhadora, entre outros prêmios, do Nobel de literatura de 1993 por romances que relataram experiências de mulheres negras nos EUA durante os séc. XIX e XX.

<sup>65</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs>. Acesso aos 19 de março de 2021. Palestra realizada em março de 2016 no CCSP – Centro Cultural São Paulo, disponibilizada em 2021 pelo canal Clinicand, que sintetiza: *Descolonizando o Conhecimento* é uma palestra-performance na qual Grada Kilomba utiliza vários formatos, de textos teóricos e narrativos a vídeo e performance, a fim de transformar as configurações de poder e de conhecimento. Este projeto expõe não só a violência da produção de conhecimento clássico, mas também como essa violência é realizada em espaços acadêmicos, culturais e artísticas, que determinam tanto ‘quem pode falar’ como ‘sobre o que é que se pode falar’. Para tocar nessa ferida colonial, Grada Kilomba levanta questões relacionadas aos conceitos de raça, gênero e conhecimento – “que conhecimento é reconhecido e a quem pertence este conhecimento?” – e explora formas de produção alternativa de conhecimento.

<sup>66</sup> Disponível em: <https://projetoafro.com/editorial/entrevista/conversa-com-artista-yhuri-cruz-e-a-reassignificacao-dos-simbolos/>. Acesso em: 11 jun. 2020.