



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Allan de Carvalho Rodrigues

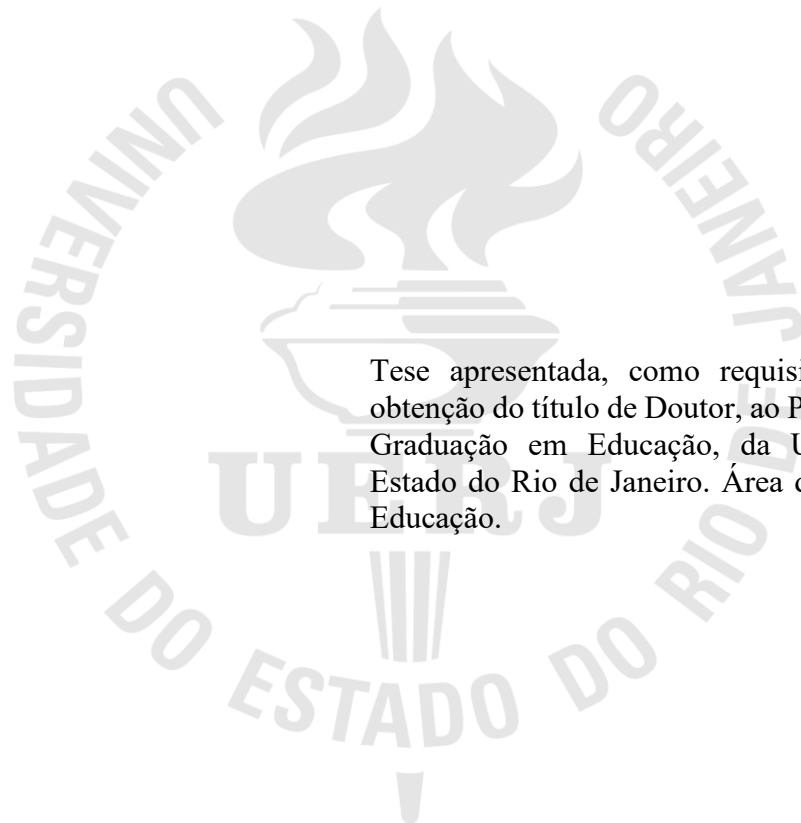
**Os coletivos docentes e as redes curriculares**

Rio de Janeiro

2023

Allan de Carvalho Rodrigues

**Os coletivos docentes e as redes curriculares**



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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Alexandra Garcia

Rio de Janeiro

2023

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

R696      Rodrigues, Allan de Carvalho  
            Os coletivos docentes e as redes curriculares / Allan de Carvalho Rodrigues. –  
            2023.  
            144 f.

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

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

bs CDU 37

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

---

Assinatura

---

Data

Allan de Carvalho Rodrigues

### **Os coletivos docentes e as redes curriculares**

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

Aprovada em 14 de agosto de 2023 .

Banca Examinadora:

---

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

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rita de Cássia Prazeres Frangella  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Lucía Madalena  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira  
Universidade do Minho - UMINHO

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni  
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosanne Evangelista Dias  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

---

Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva  
Universidade Nacional de Rosário - UNR

Rio de Janeiro

2023

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta carta a todas as professoras.

## AGRADECIMENTOS

Aos astros e à minha ancestralidade por me permitirem chegar aqui.

À minha mãe e minha avó, mulheres que batalharam para que este momento se tornasse realidade.

Às professoras que confiaram suas histórias, presenças, risos e lágrimas tanto no Café quanto no Coletivo da Argentina. Sem elas, este estudo não seria possível.

Aos integrantes do Café com Currículo, docentes, bolsistas e colegas, com quem durante esses 13 anos pude aprender.

À Alexandra Garcia, pela amizade, orientação, compreensão e redirecionamento de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, e por vibrar em todas as minhas conquistas. Ao querido grupo Brownie que esteve presente durante essa caminhada do Doutorado.

Um beijo e um abraço apertado para todos vocês!

À Capes, pela concessão da bolsa nos dois últimos anos do Doutorado, que me permitiu fazer este estudo com mais conforto.

Aos colegas do grupo de pesquisa Diálogos Escolas-Universidades – contar com vocês torna a jornada mais forte e prazerosa.

Aos amigos da Universidade Estácio de Sá, em especial, do campus Presidente Vargas, por todos os momentos que me permitiram concluir a escrita desta tese.

Às minhas amigas e amigos que sei que estão comigo em todos os momentos. Aos professores do ProPEd que tanto enriqueceram a trajetória desta pesquisa.

Sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial.

*Paulo Freire, em Pedagogia dos Sonhos  
Possíveis*

## RESUMO

RODRIGUES, Allan de Carvalho. **Os coletivos docentes e as redes curriculares**. 2023. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Esta *cartapesquisa* parte do desenvolvimento da pesquisa de doutorado inscrita na relação pesquisa-extensão. Assume o projeto de extensão Café com Currículo na qualidade de *espaçotempo* fértil para pensar o processo de produção de saberes docentes e a discussão dos coletivos docentes da América Latina para tecer modos outros de pensar os processos formativos e os currículos criados por esses espaços. O objetivo principal da pesquisa é investigar, com base no projeto de extensão Café com Currículo e com o Coletivo da Argentina, os saberes docentes e os currículos. Em um segundo momento, compreender os movimentos semelhantes entre os grupos que compõem os coletivos docentes. Sendo assim, tem como premissa deslocar e (re)pensar processos formativos e práticas educativas narradas nesses espaços tendo como princípios a dialogicidade (FREIRE, 1997), a horizontalidade (SANTOS, 2010), o coletivo e os encontros (SPINOZA, 2010), conceitos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho da tese, que percorre a defesa da ideia de espaço coletivo como espaço comum e de multidão (NEGRI, 2003). A pesquisa busca tornar visíveis saberes docentes que circulam nesses coletivos a fim de pensar as experiências por meio de cartas, conversas e narrativas como princípio metodológico aliado ao método da Cartografia. Por fim, as considerações provisórias da *cartapesquisa* apontam que é preciso considerarmos os coletivos investigados como fios crescentes e que permitem que possamos fazer uma outra leitura sobre escolas, formações e currículos.

Palavras-chave: Coletivos Docentes. Saberes. Currículos.

## ABSTRACT

RODRIGUES, Allan de Carvalho. **Teaching collectives and curricular networks**. 2023. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This research letter is part of the development of doctoral research inscribed in the research-extension relationship. It assumes the café com currículo extension project as a fertile space-time to think about the process of producing teaching knowledge and the discussion of latin american teaching collectives to weave other ways of thinking about the training processes and curricula created by these spaces. The main objective of the research is to investigate, based on the extension project café com currículo and the collective of Argentina, teaching knowledge and curricula. In a second moment, to understand the similar movements between the groups that make up the teaching collectives. Thus, its premise is to displace and (re)think training processes and educational practices narrated in these spaces based on the principles of dialogicity (FREIRE, 1997), horizontality (SANTOS, 2010), the collective and encounters (SPINOZA, 2010), fundamental concepts for the development of the thesis work, which goes through the defense of the idea of collective space as a common space and crowd (NEGRI, 2003). The research seeks to make visible teaching knowledge that circulates in these collectives in order to think about experiences through letters, conversations and narratives as a methodological principle allied to the cartography method. Finally, the provisional considerations of the research letter point out that it is necessary to consider the collectives investigated as growing threads that allow us to make another reading.

Keyword: Teaching Collectives. Knowledge. Curriculum.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade do Café com Currículo – Escola Nossa Senhora da Penha .....	24
Figura 2 – As primeiras participações em Congressos .....	32
Figura 3 – Imagem reproduzida nas redes sociais .....	33
Figura 4 – Intervenção Teatral da Cia de Artes Severina em Paraty – FLIP, 2012.....	35
Figura 5 – Minha turma de Graduação, 2010 .....	38
Figura 6 – Café com Currículo na Escola Municipal Ernani Farias, 2014 .....	38
Figura 7 – Mapa invertido da América do Sul.....	44
Figura 8 – Encontro com alguns professores da Argentina – Conversas Pedagógicas .....	50
Figura 9 – Oficina de Cartas produzidas pelo Coletivo da Argentina .....	53
Figura 10 – IX Encuentro Iberoamericano de Coletivos Docentes - 2021 .....	74
Figura 11 – Imagens retiradas da internet.....	99
Figura 12 – Rio Negro e Solimões.....	107
Figura 13 – Sankofa.....	137

## SUMÁRIO

	<b>CARTA INTRODUTÓRIA</b>	10
1	<b>UM UBUNTU EM MEMORIAL</b>	21
1.1	<b>Rio-Angra: espaços de formação coletiva</b>	30
2	<b>EPISTEMOLOGIA DO SUL – TEORIAS EM MOVIMENTOS</b>	39
3	<b>CARTOGRAFIAS: CARTAS, NARRATIVAS E CONVERSAS NO GESTO MIÚDO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO</b>	48
3.1	<b>Cartas e conversas: modos outros de investigar com Sul</b>	62
3.2	<b>Extensão como ‘<i>espaçotempo</i>’ de formação continuada – o espaço da pesquisa</b>	74
3.3	<b>Café com Currículo: espaço coletivo de formação</b>	81
3.4	<b>O Encontro com os coletivos docentes depois de muitos cafés – Ecos Latinos</b>	87
4	<b><i>PRÁTICAS POLÍTICAS</i>’ DO SABER DOCENTE</b>	91
5	<b>O COLETIVO COMO UM PLANO DE CRIAÇÃO DO COMUM</b>	104
5.1	<b>O indivíduo e coletivo – mesmos planos?</b>	104
5.2	<b>Coletivo como Multidão do comum?</b>	111
6	<b>O PERIGO DE UM CURRÍCULO ÚNICO: REDES CURRICULARES POR UMA FORMAÇÃO COLETIVA POR DENTRO DA PROFISSÃO</b>	122
	<b>CONVERSAS SANKOFAS</b>	135
	<b>REFERÊNCIAS</b>	142

## CARTA INTRODUTÓRIA

Rio de Janeiro, junho de 2023

Prezada Leitora<sup>1</sup>

Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento, na escrita e na vida, que se realiza de diferentes modos, em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose (LARROSA, 2004, p. 32).

A presente *cartapesquisa*<sup>2</sup> narra os meus/nossos atravessamentos, modos de pesquisar coletivamente, o movimento de ir em busca de novas compreensões sobre os processos formativos e currículos que são produzidos em torno da lógica dos diálogos escolas-universidades que vêm se expandido no território da América, principalmente tendo a escola como ponto de partida e chegada dos saberes docentes.

Sendo assim, esta carta que escrevemos para você tem um objetivo: *sentirpensar* com os coletivos docentes como fontes de produção de conhecimentos que produzem redes curriculares e processos formativos a partir dos próprios coletivos. No que tange a essa *cartapesquisa* em um segundo momento, compreender os movimentos semelhantes entre os grupos que compõem os coletivos docentes da Argentina com o projeto de extensão Café com Currículo para pensar nas aproximações e o que elas nos permitem pensar. Por que é importante, leitora, pensar uma formação coletiva? O que ganhamos ao fazermos isso? O que questionamos coletivamente? Qual o poder do coletivo frente as políticas de controle do trabalho docente? Do ponto de vista dos mecanismos de controle e da regulação do trabalho docente, o que os coletivos enquanto processos instituintes buscam defender?

Nesse sentido, pensamos que um trabalho nunca é do autor sozinho. Ainda mais essa *cartapesquisa*., que surge de movimentos coletivos que envolvem os processos de formação do autor. Sendo assim, contrariando os modelos padronizados da escrita acadêmica, escrevo com

<sup>1</sup> Irei utilizar o termo feminino me referindo sempre às professoras, pois em minha *vidaacadêmicavida* as mulheres sempre foram e são importantes e me ajudam a perceber outras formas de criação e invenção de mundo. Para além disso, fui criado por duas mulheres, em suas maneiras diferentes de educar, mas que estiveram e sempre seguirão comigo. Dessa maneira, fica uma homenagem para a mulher que me ajudou a parir essa tese e minha vida acadêmica: Alexandra Garcia.

<sup>2</sup> Juntar termos dicotomicamente compreendidos pela ciência positivista moderna, como se se tratasse de processos e ações antagônicos, no intuito de pôr em questão tal cisão e mostrar as relações de retroalimentação e diálogo entre ambos é uma aposta muito cara ao campo dos estudos com os cotidianos.

muitas vozes, pensamentos, orientações e conversas com amigos... Muitas vozes. Por isso, já parto para uma escrita e uma carta no plural.

Aprendemos com Alves que narrar a vida e os nossos saberes nos textos acadêmicos nos leva para aquilo que autora defende como literaturização da ciência. Alves (2008), ao nos narrar os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, esclarece que é preciso levar em consideração o processo de comunicar o caminho da pesquisa. Nesse sentido, Alves nos pontua que é necessário narrar a vida e literaturizar a ciência como elemento central para as pesquisas que tenham como ponto os saberes docentes e o *espaçotempo* das escolas como campo fértil de produção de conhecimentos. Assim, compreendemos que ao juntar carta e pesquisa em uma *cartapesquisa*, queremos abrir novas possibilidades de leituras para algo novosurgir, leitora. Não é somente a junção de duas palavras, mas a união de dois estilos de escrita que surge.

O pensamento moderno positivista, diríamos eurocêntrico, está acostumado a pensar e produzir ciência a partir da disjunção – ou seja, da separação entre isto ou aquilo, não admitindo que o processo do conhecimento pode ser múltiplo. Voltamos à ideia de Nilda Alves para pensar que ao narrar a vida e literaturizar a ciência não se pode tratar a vida de forma separada da ciência. Ora sendo mais carta, ora mais pesquisa. E vice-versa.

Leitora, a ideia de carta parte, segundo Foucault (2006, p. 149-159), “é algo mais do que um adestramento de si próprio pela escrita, por intermédio dos conselhos e opiniões que se dão ao outro”, porque ela constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros. Nessa direção, pensamos com Foucault que o gênero textual – carta – protagoniza o escritor “presente” àquele a quem a dirige, porque tecer uma escrita é “mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”, ela é, por isso, “simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz”.

A partir dessas tramas entre cartas e uma escrita compartilhada que ousamos nos colocar em diálogo com você, leitora, pois compreendemos “a complexa natureza das mensagens epistolares: a carta, por definição, é uma partilha. Tem diversas faces: é um objeto (que se troca), um ato (que coloca em cena o ‘eu’, o ‘ele’ e os outros), um texto (que se pode publicar...)”, como nos lembra Moraes (2008, p. 8-9), ressaltando que “cada uma dessas perspectivas (carta/objeto; carta/ato; carta/texto) orbita uma constelação de assuntos, significados e indagações”.

Partilhamos da compreensão junção das duas palavras – carta e pesquisa –, compreendendo que compartilhamos uma outra leitura com você leitora. Uma leitura que não

tem a intenção de trazer uma resposta até que você nos conte sobre o que acha dessas grafias desta *cartapesquisa*. Então, uma carta é pesquisa e uma pesquisa é uma carta?

Escrever uma *cartapesquisa* tem a intenção de criar uma intimidade com a escrita, assim como tentaremos criar com você, leitora. Não sabemos se existe um fim, mas entregamos a ti, leitora, alguns princípios que orientam/orientaram esta *cartapesquisa* a partir de uma escrita pensante e metamorfoseada. Uma carta em composição. Precisamos pontuar que ao longo desta *cartapesquisa* cometeremos alguns deslizes. Eis o *spoiler!* Durante uma investigação, os “erros” são quase elementos necessários, mas desde já, leitora, pedimos desculpas por eles estarem aqui. Muitos desses erros, formas de pensar, da marca da escrita se desenvolveram na pandemia da covid-19. Muitas sequelas ficaram aqui registradas nesta *cartapesquisa*. Espero que compreenda.

Pensando com Larrosa (2004), esta *cartapesquisa* buscou alguns princípios que orientam o trabalho da formação docente em rede coletiva e, ao mesmo tempo, deixou de fora tantos outros, não por escolha epistemológica e política, mas em nossa compreensão, algumas dessas questões passam pelo tempo de escrita e aproximação daquilo que foi possível investigar no percurso da pesquisa. Como colocar tudo dentro de uma carta?

Em uma alquimia entre a escrita acadêmica, uma pandemia – covid-19 – e o sentimento de morte que nos atravessava e assombrava, esta *cartapesquisa* ia sendo tecida de modo muito experimental, como nos lembra Larrosa (2004), pois escrever com a morte ao lado é uma outra escrita. Porém, curiosamente, foi a escrita que nos salvou em alguns momentos. A escrita nos afastava desse sentimento, leitora, de quase morte. Se uma escrita é sempre metamorfose e experiência, em certa medida é também uma produção de vida. Durante o período em que essa *cartapesquisa* foi sendo produzida, alguns amigos, colegas de doutorado, familiares foram nos deixando devido a tal pandemia. E eu? Segui escrevendo esta *cartapesquisa* para entregar-lhe da melhor maneira possível. Contudo, ao escrever esta *cartapesquisa* para você que pude perceber um aconchego, se possível, nesse período.

Uma introdução é uma carta ao leitor, pois envolve processos ritualísticos, de afetos, começos, meios e fins. Diria que tecemos uma *cartapesquisa* com muitos meios e poucos fins. A história sempre é viva, tática e política. Uma carta sempre não pertence ao escritor e não se limita ao leitor, pois o último pode compartilhá-la e/ou guardá-la. Aqui, talvez, o intuito seja o de compartilhar aquilo que pude ir encontrando.

Em uma carta não escrevemos somente para trocar informações ou ela não se restringe só a isto. Em uma carta, podemos trazer sentimentos, expor nossas descobertas, revelar nossa ignorância, e nessa direção da escrita epistolar nos é permitido organizar nossas ideias e

pensamentos. Como dito, leitora, esta *cartapesquisa* produz uma escrita que ao mesmo tempo passa por um ensaio, pois uma pesquisa necessita de uma reflexão, de voltas e contornos. Dos começos, que narrava logo acima. E daqui começo com muitas questões.

A proposta desta *cartapesquisa* é sentir e pensar com os coletivos docentes como fonte de produção de conhecimentos que produzem currículos e processos formativos a partir dos seus saberes. Leitora, aqui diria pensar uma produção de saberes docentes como corpo coletivo instituinte. Adiante explicamos essa ideia de movimento instituinte. Para isso, proponho uma costura com dois espaços da pesquisa – o primeiro é o Café com Currículo e o outro o Coletivo da Argentina de docentes que “hacen investigacion desde la escuela na Argentina”, assim tecendo uma *cartapesquisa* que aproxime essas histórias de escolas, professores e currículos.

Sinalizamos que estamos falando de processos diferentes, o Café é um espaço de extensão e o Coletivo Docente é uma política instituinte formada por professores da Argentina que reivindicam pelos saberes, suas práticas, suas formas de pensar a educação a partir de outra perspectiva. Nesse sentido, você deve estar se perguntando: mas o que existe de ligação entre um e outro? Esta *cartapesquisa* é uma narrativa dessa costura entre os dois coletivos. O que afasta um do outro é o modo de cada um funcionar, mas podemos dizer que existem muito mais aproximações do que distanciamentos.

Ao fazer essa costura, buscamos fomentar um diálogo entre esses espaços num processo dialógico e sempre em movimento. Ambos os espaços de pesquisa serão denominados ao longo desta *cartapesquisa* como Coletivos Docentes. Ou seja, mesmo sendo espaços de pesquisa diferentes e, em certa medida, com alguns princípios também diferentes, partimos de premissas políticas e epistemológicas em comum para pensarmos seus processos educativos e formativos. Por isso, a denominação dos espaços como Coletivos Docentes.

Nesse caminhar, leitora, a *cartapesquisa* teve como foco investigativo o trabalho feito com redes de formação docente e, conseqüentemente, pensar os currículos que são produzidos por esses movimentos – aqui denominados como Coletivos Docentes. Nesse sentido, o trabalho coletivo é uma alternativa viável para pensar o processo de construção do conhecimento docente que seja pertinente à realidade educativa, ou, como aponta Ferraço (2013), o chão da escola. Aqui, a ideia é estabelecer um diálogo com você, leitora, na dimensão e compreensão que o processo de investigar só é possível a partir do mergulho, como apontado por Alves (2008) e este mergulho foi possível através de alguns encontros virtuais e trocas de cartas com outras leitoras e leitores para entender os princípios que ligam o Café com Currículo e o Coletivo Docente da Argentina enquanto *espaçostempos* singulares de formação “com”. Ou

seja, *espaçotempos* que envolvem processos formativos pautados na ideia de “coletivo” como algo pertinente à produção dos saberes docentes e curriculares, especialmente entre professores.

Posso dizer que o trabalho da *cartapesquisa* é um diálogo horizontal na direção que exige o processo de investigação tendo como premissa pensar uma formação coletiva e compartilhada. Aqui, reforço, a partir de conversas e cartas como um processo metodológico, que o trabalho da *cartapesquisa* é uma oportunidade para ampliar diálogos mais democráticos, horizontais com os professores e os seus conhecimentos, reforçando que são necessárias e urgentes políticas públicas que ouçam as vozes dos professores.

Sobretudo porque o primeiro princípio que orienta e sustenta esta *cartapesquisa* é pensar em processos de investigações que tenham como fonte espaços dos cotidianos e seus praticantes e, principalmente, a ideia de pesquisar “com” e não “sobre”, como defendido por Nilda Alves e Regina Leite (2008). As pesquisas positivistas e extrativistas olham sobre os cotidianos para parametrizar, classificar e objetificar seus sujeitos e ações. Nessa direção, esta *cartapesquisa* se inscreve em outra lógica que não parte da concepção de “falar sobre” os professores e os coletivos, porém, tentando ampliar os sentidos e as formas de pensar “com” os professores. Assim, pensar “com” vai nos permitir ver/ler/ouvir/sentir o que se produz como saber docente a partir desses coletivos.

Ou seja, aqui compreendemos que esta *cartapesquisa* conta uma outra história e permite questionar o conhecimento hegemônico e até criar uma escrita em rede ao contrário de uma escrita arbórea, como bem nos ensinou Nilda Alves (2008) ao tratar sobre o conhecimento e sua produção no que tange às pesquisas com os cotidianos. Nesse sentido, partimos de um pensamento em rede, que estica, volta, avança e retorna, para pensar as múltiplas formas de estar nos cotidianos, de lutas de professores seja nas escolas e nas universidades. Memórias, experiências, autores, professores, crianças, narrativas e minhas “análises” com aquilo que venho ouvindo e (re)aprendendo.

Partindo da premissa do pensamento cartesiano positivista de que o processo da produção do conhecimento sai das raízes até chegar aos frutos – pensamento arbóreo – como é possível escrever uma carta, leitora, que permita que eu desenhe uma nova grafia-árvore de pensamento?

É nessa direção que o problema da *cartapesquisa* começa aparecer. Como são produzidos e/ou compreendidos os saberes dentro dos Coletivos Docentes? E, aqui, o trabalho em rede é o que sustenta os princípios *políticosepistemológicos* dos coletivos investigados. Quando falamos no trabalho em redes pensamos a partir de Alves (2008, p. 92). Pois Nilda Alves ajuda a perceber que o processo de produção do conhecimento é muito mais amplo

daquilo que foi aprendido seja nas escolas e nas universidades. A autora nos lembra que tal produção acontece *dentrofora* das escolas e dos espaços sociais, ou seja, “[...] essa forma de construir o conhecimento [...] uma grafia em árvore, que pressupõe um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado” é limitadora quando pensamos os múltiplos cotidianos e o caminho da construção do conhecimento. Ou seja, essa pesquisa comunga dessa compreensão e avança na direção de perceber que os coletivos docentes constroem conhecimentos em redes a partir dos saberes docentes. Redes de saberes, de práticas, de culturas e conhecimentos pedagógicos.

Como construir uma *cartapesquisa* que vai além dessa grafia única, linear e hierarquizada? Se os movimentos dos coletivos aqui investigados me conduzem para uma escrita em rede? Como escrever uma *cartapesquisa* que abrace todas essas dimensões? Leitora, estamos construindo esse diálogo em redes?

Neste sentido, ações individuais e coletivas, expressões/criações individuais e coletivas vão colocando, no centro das discussões de processos teóricos e de ações concretas, os *espaçotempos* cotidianos de viver, indicando a necessidade de respostas concretas aos problemas concretos, históricos, que os homens se levantam e têm que resolver (ALVES, 2008, p. 95).

Pensar nessas redes é direcionar nossas compreensões com os currículos em redes que são criados pelos coletivos aqui investigados – redes curriculares, modos de fazer pesquisa que ampliam os sentidos e os afetos oriundos dessas redes, nas ações que estão no centro dos Coletivos Docentes. Escrever em rede, uma carta em rede, vai exigir que possamos perceber as experiências e criarmos na escrita um modelo experimental para acompanharmos o pensamento em redes – coletivos em redes.

Leitora, como estamos na introdução, alguns princípios precisam ser destacados para que você e outras leitoras possam acompanhar o processo, que sempre é uma metamorfose. Qual o objetivo de pensar coletivamente a educação e os currículos? Por que a premissa de formar um professor numa dimensão coletiva é importante?

Já respondendo a essas perguntas, defendendo que precisamos avançar num debate social e político de pensar mais coletivamente, parece clichê, porém, um mundo mais coletivo e horizontal é urgente. E é sobre isso também que escrevo essa carta. Então, me pergunto: Qual sentido ético e estético assume o trabalho coletivo com os professores?

A escrita aqui se inscreve em uma forma de sonho coletivo e de criar táticas para pensar uma educação que esteja pautada no desejo-utopia das escolas e dos professores. Nesse momento, lembro Fernando Birri, que nos indaga sobre a função da utopia: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, e o

horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. A utopia e o sonho político têm relação com a proposta desta tese. Fazê-la, assim, traz a possibilidade de compartilhar experiências nos/com os coletivos docentes, como escrito aqui.

Ao trazer essa temática para ser discutida no campo da educação, pensamos que isso pode abrir caminhos, mais coletivos, para pensar a formação de professores e (re)elaborar os currículos que são produzidos (GARCIA, 2015) por professores que estão imbricados neles. Esta *cartapesquisa* tem a intenção de fazer um levantamento sobre os saberes docentes, entendendo que eles são muitos e singulares, como aponta Antônio Nóvoa (2017), mas trazer trazendo e pontuando, ao mesmo tempo, os saberes docentes como corpo político instituinte frente às demandas das políticas neoliberais

Assim, como coletivos, estamos nos propondo a pensar uma palavra que expresse a ideia de que são mobilizados pelas redes de afeto e pertencimento, o que Boaventura de Sousa Santos chama de inserção da novidade utópica no que nos é mais próximo – os cotidianos e os pares – com isso, permitindo o reencantamento do mundo nos *fazeressaberes* docentes e curriculares.

O problema da pesquisa é, então, ampliar os sentidos de como as políticas neoliberais e neoconservadoras estão asfixiando uma concepção de educação pública e para todos e, no bojo, os professores e suas práticas. Não é novidade que cada vez mais temos um desprestígio do papel político e público em relação aos professores e às escolas públicas desse país.

Leitora, não posso deixar de destacar que isso se agravou depois do golpe político-jurídico-midiático de 2016. Em uma breve conversa, o material que será desenvolvido na tese, alguns integrantes dos Coletivos Docentes relatarão como nos últimos seis anos o espaço da educação, principalmente pública, foi/vem sendo esmagado pelas ondas neoconservadoras, marcadas, sobretudo, pela presença dos empresários na educação.

Nesse sentido, estamos percebendo que as políticas neoliberais e neoconservadoras têm ditado aos professores e às políticas educacionais como fazer e como executar o processo de ensino e aprendizagem, afastando o sentido de coletividade e instaurando a competitividade como meta para a “melhoria da educação”. Isso vem se instalando de forma antidemocrática nas agendas da América Latina (SANTOS, 2020).

Leitora, desde os anos 1990, as reformas curriculares, com destaque para a de 2016, vêm pautando os professores como protagonistas do sucesso e do fracasso no processo de ensino-aprendizagem. Tais reformas declararam que o professor é parte fundamental para a melhoria da educação e, para tanto, consideram necessárias a padronização e a parametrização

da educação. Tal situação nos leva a considerar que existe uma problemática na compreensão do que é ser professor.

A pauta da agenda na educação brasileira não é diferente de outros países; uma pauta inscrita no controle, na verticalização e na hierarquização entre conhecimentos produzidos dentro e fora da escola. Isso causa impacto nas práticas dos professores e na compreensão do que são escola, docente e currículo.

Assim, esta *cartapesquisa* parte da interlocução entre pesquisa e extensão, tendo como princípio fundante o diálogo entre escola e universidade, pois compreendo que é necessário e urgente que possamos assumir uma outra epistemologia – um pensamento em rede, que tenha como ponto de partida os saberes e as práticas cotidianas, para pensarmos os processos formativos dos professores.

É preciso fazer um destaque! Quando olhamos para a discussão do trabalho docente na América Latina, encontramos uma diversidade e pluralidade de movimentos que constituem esse “corpo” coletivo docente ou rede de docentes da América Latina. Nesse sentido, podemos considerar que todos os países da América Latina possuem o seu coletivo docente e inclusive a Espanha tem um trabalho voltado à premissa epistemológica.

Na América Latina como um todo temos experimentado esse processo e multiplicado as experiências coletivas e de investigação por parte dos coletivos docentes. São múltiplas as experiências que acontecem nesse espaço geográfico, contrariando a premissa do espírito colonial e neoliberal. Esses coletivos docentes – e aqui se insere o Café com Currículo – vêm se juntando para pensar e produzir novas formas de intervenção nas escolas e, mais amplamente, no pensamento pedagógico – por um pensamento pedagógico ao Sul. Então, são várias as formas de produção desses coletivos e as maneiras de experimentar essa intervenção, criação e (re)existência nas Américas.

Como dito antes, essa ideia de Coletivos Docentes é espalhada por toda a América Latina, porém, a escolha de trabalho com o Coletivo da Argentina foi por conta da produção bibliográfica e a relação que tenho feito com alguns integrantes deste Coletivo, conforme explicarei no desenvolvimento desta *cartapesquisa*. Contudo, é preciso fazer uma ressalva: a ideia inicial era mapear outros coletivos e redes de maestros e maestras, mas devido ao período pandêmico, à negação da vacina e a outros fatores políticos e econômicos, só foi possível investigar e acompanhar o Coletivo da Argentina virtualmente.

A história da Red Iberoamericana possui registros que se iniciam no ano de 1992, com o primeiro “Encontro Iberoamericano”, que ocorreu na Espanha, e continua com o segundo, sediado no México, em 1999. Desde então, a periodicidade dos encontros acontece a cada três

anos: Colômbia (2002), Brasil (2005), Venezuela (2008), Argentina (2011), Peru (2014) e México (2017). É importante registrar que cada encontro recupera os debates, as propostas e as ações dos encontros anteriores. Devido à doença que tomou conta do mundo em 2020, não foi possível a realização do evento na Colômbia, porém, alguns grupos criaram um modo de encontro a distância, intitulado: *Cartas Pedagógicas*.

O último encontro que ocorreu no México, em 2017, denominou-se “VIII Encuentro de Colectivos Escolares y red de maestras e maestros, educadoras y educadores que hacen investigación y innovación desde sus escuelas” e reuniu redes de docentes do México, Colômbia, Espanha, Argentina, Brasil, Venezuela e Peru.

Para o diálogo com as fontes teóricas, busco noções e autores que favoreçam o(re)pensar de processos formativos e a produção das redes docentes em *espaçostempos* coletivos. Inicialmente, para pensar nas questões do coletivo e da autoria do trabalho docente, trabalharei com as noções dos estudos dos cotidianos (SGARBI & OLVEIRA, 2008) – por ser uma noção frequentemente utilizada na literatura sobre os coletivos docentes pesquisados, para refletir a pertinência da formação entre pares, mediada pelo diálogo numa perspectiva freireana – e a noção de horizontalidade (SANTOS, 2010).

Essas noções foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, pois contribuíram para percorrer a defesa da ideia de espaço coletivo, como espaço comum (NEGRI, 2003), e pensar metodologicamente a conversa e os encontros (GARCIA; RODRIGUES, 2016), como possibilidade para acompanhar os movimentos dos processos formativos instituídos pelos coletivos. Nesse sentido, os dados apresentados aqui são as cartas e as conversas virtuais realizadas no período da pesquisa. Algumas cartas e conversas foram traduzidas e outras foram mantidas em espanhol de acordo com o que julguei necessário, tendo em vista o assunto e o conteúdo de cada uma. As conversas virtuais foram realizadas por plataformas de videoconferência, especificamente pelo Meet e Zoom.

Aqui, nesta *cartapesquisa*, precisamos lhe contar que temos referências que vieram dos ventos do norte, como é o caso da filosofia da diferença. Essas referências estão aqui porque foram costuradas em nossos pensamentos, nas nossas formações, no nosso modo de sentir e pensar nossas investigações. Então, como abandoná-las? Não são tatuagens, porém, são como fios que tecem outras maneiras e compreensões. Estão vivas e são aliadas em nossas lutas por uma outra lógica. São forças que nos mostram que o princípio mais importante é a relação com o outro sem exigir mudanças. Essas referências que ampliam os encontros, possibilitam novas formas de sentir, pensar, fazer e ser. Por isso, leitora, elas estão aqui.

Investigamos, nas teorias da Epistemologia do Sul (SANTOS, 2010) e dos teóricos que tecem esses coletivos docentes, como Daniel Suarez (2011), Teresa Romero (2014) e Bernal Unda (2002), formatações de compreensão na produção dos saberes docentes e a formação presente na ideia de “coletivo docente”, bem como a contribuição desse conceito junto aos processos formativos para pensar escolas e currículos tecidos na América Latina.

Analisando o contexto brasileiro e latino-americano, nos anos de 1960, Freire denunciava a lógica colonizadora que comportava nossa estrutura político-econômica. Os modelos tecnológicos, culturais, políticos e econômicos que nos inspiraram historicamente se pautaram no Norte e nos ideais positivistas trazidos da Europa. “Em decorrência das relações desiguais de poder econômico e político, a posição do Norte em relação ao Sul continua com seus instrumentos e estratégias atualizadas da colonialidade” (ARAUJO, *apud*, ADAMS, 2017, p. 385).

Numa conjunção do método, a ideia de Cartografia, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, permitiu ampliar o processo de compreensão dos dados, pois são acompanhados e não representados por uma voz única e uma análise representativa por parte do pesquisador. A pesquisa se constrói numa direção política e teórica, pelos estudos da Epistemologia do Sul aliada aos estudos dos cotidianos e à premissa da cartografia. Porém, ao trazer uma noção da filosofia da diferença, pretendo demonstrar como é possível colocar em diálogo essas noções políticas e territoriais, a fim de pensarmos o processo de uma pesquisa que irá se comprometer com seus objetivos de estudo.

Pesquisar é uma aventura; seja um bom detetive e esteja atento a suas intuições! Pistas, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas antes perscrutar cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deseja investigar (COSTA, 2007, p. 18).

Considero nos limites da *cartapesquisa*, que sua importância e o seu desenvolvimento sejam para reafirmar a criação de “conspirações coletivas curriculares docentes” em relação às políticas conservadoras e colonizadoras que avançam no interior da América Latina.

Leitora, nesta carta introdutória na qual desenhei um mapa costurando uma apresentação da *cartapesquisa*, eis que lembro do conto do José Saramago – “Ilha Desconhecida” (1998). Conheces? O conto é sobre um homem comum que vai bater na porta do rei para lhe fazer um pedido. Um barco. Ele queria um barco para procurar alguma ilha desconhecida. Porém, contudo, todavia, não foi atendido de imediato esse pedido. Ele tinha que aguardar em uma fila imensa por três dias. Audacioso, impaciente e teimoso – o homem comum – conseguiu o consentimento do rei. O barco foi dado! Mas um fato curioso acontece no conto. O homem – determinado em descobrir novas ilhas – não sabia navegar e pouco sabia das ilhas, tendo em vista que eram desconhecidas. Nesse momento, o rei considera o homem um “louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada” e o

retruca apontando que “já não há ilhas desconhecidas, estão todas nos mapas” (SARAMAGO, 1998, p. 17). Mas o barco foi dado e junto com ele um capitão para auxiliar “aquele louco” homem.

Mas, por fim, cara leitora, quero destacar o diálogo com o capitão e o homem: “é estranho que tu, sendo homem do mar, me digas isso, que já não há ilhas desconhecidas, homem da terra sou eu, e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas [...]” (SARAMAGO, 1998, p. 18). Aqui, nesta carta introdutória, tentei colocar todos os elementos de uma ilha conhecida por você. Uma ilha objetiva, com problema bem-definido, com uma metodologia bem-desenhada, uma ilha com seus dados e sujeitos, para usar os termos de Saramago.

Não houve, porém, a pretensão de, nesse “mapear”, abarcar tudo, ou enclausurar a vida, mas trazer um olhar, “[...] no qual as singularidades não anulem a multiplicidade e, fundamentalmente, a potência das vozes e da inventividade, sabendo que sempre haverá ilhas desconhecidas a descobrir” (CARVALHO; FERRAÇO, 2012, p. 4).

## 1 UM UBUNTU<sup>3</sup> EM MEMORIAL

É tempo de formar novos quilombos, em qualquer lugar que estejamos, e que venham os dias futuros [...]

*Conceição Evaristo*

Começo esta carta-memorial, leitora, para dizer de onde vim e como tenho caminhado pelos campos da Educação como um todo. Mas antes, quero trazer para esse diálogo uma coisa que venho ampliando na direção da perspectiva da filosofia afrocentrada dos autores Ramose (1999), Saraiva (2019) e Nogueira (2011), que é fazer algo junto ou estar junto. A perspectiva da filosofia africana e a diáspora africana vêm combatendo o sentido do processo da globalização que coloca o sujeito como indivíduo e sozinho numa lógica eurocentrada. Você é capaz de produzir o seu próprio fracasso ou sucesso. Talvez isso venha se alastrando pelas políticas neoliberais internacionais.

Nessa mesma direção, venho ampliando os sentidos e percebendo que o processo da individualização acaba sendo limite. É pensar um singular e ao mesmo tempo estar junto – como me ensinou **O pequeno príncipe preto** (2020), de Rodrigo Franca.

O livro narra a aventura de um menino negro pelos planetas, descobrindo suas formas, belezas e maldades. Mas é no planeta Terra que o menino percebe uma exclusão e uma divisão de pessoas. A história do livro se desenrola nessas viagens do pequeno príncipe preto que, ao retornar ao seu planeta, conta para sua amiga árvore – Baobá – tudo o que conheceu e conclui que é preciso estar junto, fazer junto e jamais esquecer a ancestralidade que o cerca.

A história tem vários desdobramentos, porém, algo que chama atenção é o significado da palavra *ubuntu*. Dessa forma, pensando com o príncipe preto componho-me na ideia de que minha formação parte de um princípio ubuntu e que tal temática desta *cartapesquisa* carrega em sua espinha dorsal tal conceito que tem origem no pensamento da filosofia africana.

Ubuntu parte de uma filosofia e uma episteme africana que passa por um processo de humanização das pessoas e dos fenômenos sociais. Tal perspectiva indaga os modelos

---

<sup>3</sup> Povos Bantu são os falantes das línguas bantu, compostos por vários grupos étnicos da África subsaariana, principalmente na parte sul do continente. Ubuntu é usado cotidianamente para significar a união de um povo.

modernos e neoliberais para pensar os processos educativos e a produção das subjetividades das pessoas.

Ubuntu pode ser traduzido como “o que é comum a todas as pessoas”. A máxima zulu e xhosa, umuntu ngumuntu ngabantu (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas (NOGUERA, 2011, p. 3).

Nessa direção, trazida por Noguera, podemos encontrar tal conceito e/ou produção do mesmo espalhado pelo continente africano. Em alguns países essa compreensão pode mudar de sentido, porém, sempre respeitando o local. Para uma filosofia da diáspora africana, o local é um território que mistura o sagrado, a cultura e a ancestralidade. “Vale dizer que a palavra ubuntu é compartilhada com a mesma grafia e transcrição fonológica para quatro grupos étnicos (ndebele, swati, xhosa e zulu)” (NOGUEIRA, 2011, p. 1).

Filosoficamente, é melhor aproximar-se deste termo como uma palavra hifenizada, ubu-ntu. Ubuntu é atualmente duas palavras em uma. Consiste no prefixo ubu- e na raiz ntu. Ubu evoca a ideia da existência, em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. Ubu, aberto à existência, é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, ubu é sempre orientado para um ntu (RAMOSE, 1999, p. 50).

Ainda nessa perspectiva, Ramose (1999) explica que:

Ubuntu é a raiz da filosofia africana. A existência do africano no universo é inseparavelmente ancorada sobre ubuntu. Semelhantemente, a árvore de conhecimento africano deriva do ubuntu com o qual é conectado indivisivelmente. Ubuntu é, então, como uma fonte fluindo ontologia e epistemologia africana. Se estas últimas forem as bases da filosofia, então a filosofia africana pode ser estabelecida em e através do ubuntu (p. 1).

Partindo do pensamento de Ramose e Noguera, me direciono para pensar que as epistemologias da diáspora africana partem de uma multiplicidade na qual não se limita ao território do eurocentrismo. Ao contrário, pensar com África me permite considerar muitas respostas que o eurocentrismo não deu – com o processo e promessa de futuro. Avanço! Não é uma resposta pela resposta, mas uma resposta que encarna corpos, sentidos, vozes e experiências.

Ambos os *espaçotempos* investigados nos levam à compreensão de que é preciso estar junto – já que não nos formamos sozinhos. Somos redes educativas, como bem nos lembra Nilda Alves (2008), e nessas redes vamos *ubuntuzando* o caminho e colhendo os frutos, chamados por Conceição Evaristo de “pensamentos com novos frutos”, produzidos pela episteme preta. É nesse sentido, pensando a partir da filosofia do Ubuntu, que considero importante pensar uma formação docente, já praticada pelo Coletivo da Argentina e o Café com

Currículo, em comunidade. Aqui, tecendo junto com o princípio do Ubuntu, podemos considerar sobre aquilo que nos alerta bell hooks:

Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida (HOOKS, 2005, p. 478).

Talvez, as autoras e os autores apontados aqui, em diferentes perspectivas teóricas e epistêmicas, considerem que educação não é um espaço para a individualização e a negação de uma particularidade, mas, antes de tudo, um espaço para ouvir as diferenças e as singularidades, para tecer vozes diferentes dos discursos ditatoriais e econômicos que estão no planeta Terra, como nos disse o pequeno príncipe negro.

Figura 1 – Atividade do Café com Currículo – Escola Nossa Senhora da Penha  
Fonte: Acervo do curso de extensão – Café com Currículo.



A ideia desta *cartapesquisa* – nessa fase do memorial ubuntu – é pensar processos de investigação em nossas pesquisas e a nossa formação enquanto professores e pesquisadores. Pensar em uma rede de comunidades que seja tecida na horizontalização para ampliar os sentidos da formação de professores que envolve justiça social e cognitiva. Aqui, me vejo enquanto pesquisador em formação – ou aquilo que temos denominado de pesquisa-formação. Eu só sou o professor que sou hoje porque vivo essa comunidade de afeto, de amor e de esperança (FREIRE, 1997) formada pelo Café com Currículo.

É a partir de um café e na troca com o outro que vou tecendo minha formação, mas antes que me esqueça da epistemologia do Ubuntu, pois o compreendo como uma fissura na lógica moderna e colonial. Ele me serve como caminho para perceber que só sou professor porque

uma rede de professores abriu o caminho para lutas, para criar e modificar o pensamento do campo educacional. Consideramos, nesse sentido, que “sou porque todos somos”, sendo essa a máxima da filosofia africana, e eu diria: “sou professor porque vivo com os professores”.

*Allan: Entendi o que disse sobre esse princípio. Uma formação em rede só é possível quando estamos inseridos. Isso significa que é ao mesmo tempo pensar na nossa formação. É isso? Pode falar mais?*

*Gabriel: Sim. Veja quando eu encontro um professor falando sobre sua vida, sobre sua prática e como se formou. Esse professor está falando de mim. Não? Nossas vidas de professores em alguns momentos são parecidas. Não são iguais, são parecidas. No ibero, nosso encontro de coletivos da América Latina, conheces?*

*Allan: Sim. Iria participar presencialmente, mas devido à covid-19... não tem, né? Mas estou sabendo que será virtual.*

*Gabriel: Isso. Será virtual. Mas bem. Quando vou ao encontro e escuto os outros professores, estou ouvindo minha história como professor. Isso é estranho e bom ao mesmo tempo. Estranho, pois vejo como meu caminhar de professora de crianças é tão parecido com o de muitas professoras e é bom, pois parece que estou cercada de mim mesmo pensando sobre educação.*

*Allan: Isso é interessante de pensar que uma formação em rede – coletiva – significa pensar uma possibilidade de escutar-se a partir do outro e isso amplia nossa percepção, de nossas práticas e conhecimentos docentes.*

*Gabriel: Sim. Acredito que é isso a rede. Uma possibilidade de ouvir uma narrativa de si em todos os sentidos.*

*(Conversa virtual pelo aplicativo Zoom, maio de 2020).*

Fazer um memorial é dizer a palavra: Ubuntu. Foi no encontro com o professor Gabriel, da Argentina, mesmo que de forma virtual, que me permitiu perceber que as histórias narradas nesta tese também são minha vida. Eu sou professor porque vivo em comunidade com professores e aprendo, nas múltiplas redes educativas, diferentes formas de *ser* fazer professor.

*Argentina, noviembre 5 de 2020*

*Allan.*

*Te envió un cálido saludo y agradezco la experiencia compartida acerca de tu formación como maestros, en verdad me genera bastante alegría encontrar similitudes en cuanto a ese proceso. Debo expresarte que fue agradable seguir cada una de las líneas en donde narrar tu experiencia y la sorpresa que generó en tu vida encontrar el camino hacia la docencia. Con ello me permito retomar para iniciar esta carta la palabra con la que introduces ese dialogo tan motivador en tu texto, “encuentro”.*

*Y es que esta experiencia para mi significa eso, un encuentro de realidades en torno a un tema en común nuestros sentires como maestros. A diferencia tuya desde niña pensé en ser maestra, jugaba a enseñar y siempre quería ser quien daba las clases cuando me reunía con*

*mis amiguitos y ahora que soy adulta pienso que es lo que siempre quiero ser. Esto me permitió que el encontrarme con muchos aciertos y desaciertos en esta labor, el convencimiento de que la educación es en realidad la herramienta que transformará nuestra sociedad, permanezca en mi ser aún. Por ello cuando llegó el momento, inicié mi proceso de formación en la Universidad Pedagógica Nacional, allí comencé a indagar acerca de los métodos de enseñanza a través de la comprensión de la vida en la Licenciatura en Biología. Al igual que tú tuve variedad de sentimientos que pasaron en ocasiones de la emoción a miedo, empecé a darme cuenta de que la realidad era más compleja y que definitivamente debía entender aquellas teorías que aprendía en donde se hablaban de las formas de aprendizaje no eran suficientes. Comprendí en ese entonces que, si desde mi labor quería lograr transformaciones, mi esfuerzo por conocer debía estar acompañado del introducirme en los contextos, conocer sus realidades y de esta forma contribuir no solo a enseñar una disciplina, sino también aportar a la construcción de sujetos políticos, aquellos que miran la realidad de forma distinta y que llegado el momento también quisieran aportar a la sociedad.*

*Por ello en los inicios de mi práctica docente el estar inmersa en la realidad de la escuela sentí conmoción y me pregunté como en realidad lograría mi propósito y es allí en donde tengo mi encuentro con la investigación. Y digo que mi encuentro no por que no conociera sus fundamentos.*

*En mi vida universitaria se indagó bastante sobre ella y se produjeron muchas hipótesis alrededor de problemas educativas, pero en realidad en el ejercicio docente con ese contacto real con los contextos de mis estudiantes comprendí en realidad su utilidad que parecía estar alejada de la academia. En realidad, en el transcurso de mi carrera he sentido que la investigación en el aula nos permite visibilizar las dificultades, generar estrategias de solución y aportar a la construcción de conocimiento.*

*Creo igualmente que es algo en lo que los maestros debemos fortalecernos cada día, para la constante resignificación de nuestras prácticas, acción necesaria teniendo en cuenta que nuestra labor está enfocada a la formación de individuos que cambian en la medida que el mundo y sus dinámicas lo imparten. En torno a ello encuentro interesante encontrar en tu escrito la defensa del amor como fuerza movilizadora y política, considero que sin amor por lo que eres, lo que haces y por el otro no hay cambios importantes y que definitivamente es necesario en nuestros contextos donde el odio divide, destruye y no una mejor sociedad. Nuestra labor no sería la misma si ese ingrediente esencial para la formación de mentes críticas, respetuosas de la vida y que se sientan partes de sus territorios en donde su actuar como sujetos políticos afianzan cada vez más nuestra identidad en cada uno de nuestros países.*

*Así mismo, quiero expresarte que me alegra bastante saber que hay una intencionalidad compartida en torno a tejer en red, desde las necesidades de nuestros pueblos alrededor de la transformación educativa. Considero que los diálogos deben establecerse en médio de los maestros precisamente en estos espacios de formación, apuntando al trabajo comunitario, a la construcción de políticas educativas que nos permitirán transformar la educación haciéndola una herramienta en donde en verdad sea pensada para todos.*

*Agradezco enormemente hallas compartido su experiencia conmigo, se que aún tenemos muchos por contar, por tejer y por aportar. Espero seguir en contacto contigo y poder conocer con mayor profundidad esas diversas maneras en pensar que tenemos los maestros en nuestros procesos de formación y también desde las experiencias de aula que constituyen los verdaderos derroteros de las investigaciones educativas. Te envió un abrazo fraterno y quedo atenta para una nueva conversación.*

*Cordialmente,*

*Erika Alexandra Tole Rui-*

A partir da carta da Alexandra Tole e a conversa virtual com Gabriel, pude perceber, encontrando outros personagens para potencializar esse memorial, que essa formação é coletiva. Em alguns momentos, nesses 13 anos de universidade, vejo processos de individualizações, de projetos, de pontinhos para o *Lattes* e de um isolamento acadêmico que ainda nos ronda. Mas não é sobre esses processos que quero tratar/defender. Pois nesses 13 anos de universidade, também encontrei espaços de trocas, afetos e coletividades. Partes que tecem o sentido na minha vida profissional, misturam-se com os espaços-tempos de formação que me constituem. “Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém fundo sem fundo [...] Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira. [...]” (GULLAR, 1994, p. 23).

Rio de Janeiro, 04 de maio de 2022

Prezada Leitora,

Espero encontrar-lhe bem. Hoje faço anos de vida e resolvi contar nessa carta um pouco da minha infância. Sou negro, assim como o Pequeno Príncipe Preto, relatado acima, e estudei na Escola Municipal Medeiros e Albuquerque no bairro do Engenho Novo. Um bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Fui alfabetizado pelas mãos da professora Ana Leticia, uma professora negra. Curiosamente, Ana foi a única professora negra durante meu Ensino Fundamental todo. Quando criança, nunca me faltou nada, como comida, roupas e material escolar, mas sempre com algumas limitações. Minha mãe, senhora Nina, mãe solo, marcada pelo machismo e patriarcado que assola essa nossa sociedade, “se virou nos trinta” para me “educar” e me mostrar os caminhos, com a ajuda de uma pessoa que foi fundamental para a minha formação como ser humano – minha vó. Dona Creuza! Sempre muito firme e doce na medida certa.

Assim era o ambiente em que vivia – um lar reinado por mulheres negras, mas naquele momento não passava nenhuma dessas dimensões raciais em minha cabeça e, infelizmente, nem na delas. Como aprendemos com Djamila Ribeiro, em certa medida aprendemos a ser racistas. Todos nós somos racistas. Minha vó, semianalfabeta, minha mãe, somente com o ensino médio, e eu ali descobrindo as palavras e os mundos com minha professora Ana Leticia; hoje aqui rememorando, Ana Leticia, professora adorada, também era racista. O racismo é um hospedeiro.

Isso vai se prolongar ao longo da minha vida até chegar na universidade, ao ponto de minhas relações acadêmicas serem predominantemente com pessoas brancas. Fico pensando, leitora, o que ficou para trás nessa discussão? Será que Ana Leticia estava presa em algum tipo de estereótipo? Será que minha família não percebeu que éramos uma família negra? O que aconteceu?

Muitas questões sobre cor se passaram na infância e na adolescência e só pude me dar conta muito tempo depois e, logicamente, não sozinho – Ubuntu nos ajuda enxergar os problemas sociais e perceber que não estamos sós. Te conto mais adiante como consegui, talvez, compreender e como venho costurando novos pensamentos. Mas quero voltar ao seio da família.

Na nossa casa nunca faltava a presença do coletivo. Estávamos sempre reunidos, seja em festas na minha casa, na casa de tios, almoços e por aí vai. Como a vida não é somente de alegria, nos momentos ruins também estávamos lá, ou melhor, elas sempre estavam, minha mãe e minha vó.

Muitas coisas aconteceram ao longo da infância e da adolescência. Mas, ao escrever este memorial-carta, algumas foram sendo desengavetadas da memória. Minha família não é de professores, formada por diversas outras profissões, mas sem qualquer vínculo com a universidade. Ou seja, sou o primeiro a entrar na universidade. Muito das populações vulneráveis da nossa sociedade só conseguiu entrar na universidade com o avanço de políticas que permitiram a sua entrada ali.

Contudo, seguindo com o exercício de memoriar, é no Fundamental II na Escola Municipal Thomas Mann que aparecem as primeiras pistas da docência me chamando. Era um convite. Fui aluno representante no oitavo e no nono ano do Fundamental. Em alguns momentos tinha que ficar responsável pela minha própria turma até o professor chegar – estava atrasado ou havia faltado e deixado atividade. Essas coisas que acontecem nas escolas reais. Escrevendo esse texto quantas coisas estavam ali e eu ainda não percebia. O sentido da docência aflorando... “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1997, p. 38).

Como bem nos lembra Paulo Freire, vamos nos tornando professores na medida em que ampliamos nossas compreensões de mundo e de sujeito. Não se nasce professor, torna-se professor, parafraseando Simone de Beauvoir. Inclusive, torna-se professor com uma praga. Eu estudava no nono ano, como dito, e um dia minha turma resolveu aprontar uma daquelas. Queríamos usar a quadra no horário “vago” da disciplina de Língua Portuguesa. A ordem da direção era “não”. Não tinha ninguém, inspetor ou zelador, que pudesse ficar com a turma na quadra. Porém, o muro da quadra era baixo, ficava ao lado da entrada da escola – um anexo ao prédio – e o que fizemos? Pulamos o muro!

Sempre fui muito tranquilo, sem grandes traquinagens, mas nesse dia tínhamos pulado o muro da quadra da escola para jogar queimada<sup>4</sup> escondido da direção. Era quase fim de ano. Estávamos jogando, quando apareceu a diretora com um professor ao lado fazendo-nos paralisar por alguns minutos. Coisa de aluno. Voltamos para a sala correndo depois de meia dúzia de gritos da diretora e, em seguida, ela entrou na nossa sala e “passou aquele sabão”. Mas ela terminou com uma “praga” (palavras dela): “Eu desejo que vocês se tornem professores. Quero ver.” Adivinha em quem a “praga” caiu? Pois é. Ainda tenho contato com amigos dessa época e todos dizem que a “praga” caiu sobre Allan Rodrigues.

---

<sup>4</sup> O objetivo do jogo é fazer o maior número possível de prisioneiros em cada campo. O grupo vencedor será aquele que fizer o maior número de prisioneiros dentro de um tempo preestabelecido, ou então, aquele que aprisionar todos os jogadores adversários.

Ao final do Fundamental II, percebia que se colocavam algumas questões para o menino negro do subúrbio. E uma delas era sobre ir para a Escola Técnica. Lógico, Universidade era algo que não se comentava na minha família e dentro de casa. Os cursos que apareciam eram sempre Senac, Senai – os do Sistema “S”. Já que o Cefet era também para alguém muito intelectual. Ir para uma Escola Técnica para aprender uma profissão parecia algo para a sobrevivência de auxílio em casa. Nilma Lino Gomes aponta em seus textos e reflexões que a população negra e pobre sempre tenta sobreviver procurando caminhos alternativos para a existência.

Contudo, consegui ingressar na Escola Normal, outra novela, pois minha mãe queria que eu fosse para a Escola Técnica, mas esse não era o meu desejo. No momento não entendia essa visão dela, mas hoje entendo que era de sobrevivência. Estudei na Escola Normal Heitor Lira e durante o processo de formação “normalista” participei de grêmio estudantil e outros espaços pela luta da educação. Mas até aqui tudo ainda era muito incerto no sentido da formação.

No entanto, como os caminhos da docência são sempre coletivos – Ubuntu – eu participei de um programa chamado Amigo da Escola – programa feito em parceria entre a Prefeitura e a Rede Globo. Na época, pagava-se algo em torno de R\$200,00 para oferecer reforço nas escolas. Só depois pude perceber como essa relação não era positiva. Esse programa já ganhou “cara” nova na prefeitura nos dias de hoje. Eu estava ainda cursando a Escola Normal quando comecei a participar de tal programa. Adivinha em que escola fui participar do projeto? Na mesma escola onde estudei e que a Diretora rogou a “praga”. Depois fui entender que não era praga, mas sim uma bênção.

Ao retornar para a Escola Thomas Mann, como “semiprofessor”, pude percebê-la a partir de um outro olhar. Fazia uns três anos que tinha saído de lá, mas algo estava diferente. Na verdade, eu já estava diferente. Reencontrei meus professores e muitos deles me apoiaram para entrar em uma universidade.

Um destaque para a professora Sandra, de Biologia. Ela era dessas professoras de que todo mundo gostava, “gente fina, elegante e sincera” quando precisava. Um dia, cheguei na escola e fui me sentar no pátio para esperar os alunos para iniciar o projeto, quando Sandra me viu e disse: “Professor, a sua sala é aquela lá dentro. Na porta está escrito: ‘Sala dos professores’”. “Eu sou porque somos” – Ubuntu.

Após ficar um ano e meio na escola participando do projeto e finalizando minha formação na Escola Normal fiquei pensando no que fazer, até porque, como bem nos lembra Nilma Gomes, é preciso pensar caminhos para a sobrevivência.

Pela conspiração da ancestralidade, a comunidade e os coletivos das escolas, tanto a que realizei o projeto quanto a Escola Normal, muitos eram os caminhos que me levavam à universidade. Se o sonho de cursar uma universidade era algo tão distante e ao mesmo tempo impossível, as redes coletivas e o princípio de comunidade me diziam o oposto. Desde então, tenho dito que a Pedagogia me escolheu.

### **1.1 Rio-Angra: espaços de formação coletiva**

Iniciei minha formação superior na Universidade Federal Fluminense, Campus Angra dos Reis/RJ em 2009. Uma experiência rica e acolhedora, tendo em vista que o Instituto de Educação de Angra dos Reis estava começando um novo papel político e pedagógico no município. Assim, vivi momentos importantes para a minha formação como *professorpesquisador*. Naquele momento, era tudo muito diferente e novo, professores, currículo, colegas, a vida em si.

Muitas foram as dificuldades durante o período da formação, muitos medos, mas a esperança era algo mais forte, era a mobilização de sonhos e diversos projetos. Um mundo novo se abria: “As chaves com as quais desejo reabrir o passado estão carregadas de sonhos, de projetos que fazem do presente um terreno para um alto investimento” (LINHARES, 2000, p. 23).

Durante a travessia entre Rio de Janeiro e Angra dos Reis, foram muitas as aprendizagens, uma experiência marcou minha formação, o projeto de Filosofia com Crianças e o Café com Currículo, que aconteciam no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR<sup>5</sup>). O projeto abriu mundos e estabeleceu laços com a minha formação, permitindo, assim, que eu pudesse seguir uma carreira acadêmica, redesenhando uma nova vida-formação.

Ao longo da minha formação, tive a possibilidade de participar do projeto de Filosofia com Crianças (2011-2013), na época, coordenado pelas professoras Silmara Marton e Dagmar de Melo, depois, somente com a coordenação da professora Silmara. Foi um período muito rico, pois me trouxe uma outra dimensão da formação. Assim, aprendi que a nossa formação acontece e se confunde com as experiências nos múltiplos espaços e tempos.

---

<sup>5</sup> Um dos primeiros projetos de pesquisa-extensão do IEAR. Em relação ao projeto, foram publicados trabalhos em eventos nacionais, internacionais e periódicos. Também do projeto resultou meu trabalho de TCC, defendido em junho de 2013, com orientação das professoras Silmara Marton e Alexandra Garcia.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2003, p. 21).

Durante o projeto, cada vez mais, lendo e aprendendo sobre a Filosofia da Diferença, sobre as ideias de experiência e escola, pude aprimorar o meu olhar diante de um mundo e da minha própria formação profissional. A ideia do projeto permitiu compreender as múltiplas histórias e narrativas plurais, e não apenas numa metanarrativa que daria conta de explicar tudo, como eu aprendera a pensar. Entender que a possibilidade é o movimento do mundo – tal qual nos diz Boaventura Santos (2010) – e a contingência é a dobra que desvela possibilidades, tudo isso me ajudou na percepção de quanto os discursos com os quais eu estava acostumado eram apenas metanarrativas que invisibilizavam nossas potências.

Figura 2 – As primeiras participações em Congressos



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2012).

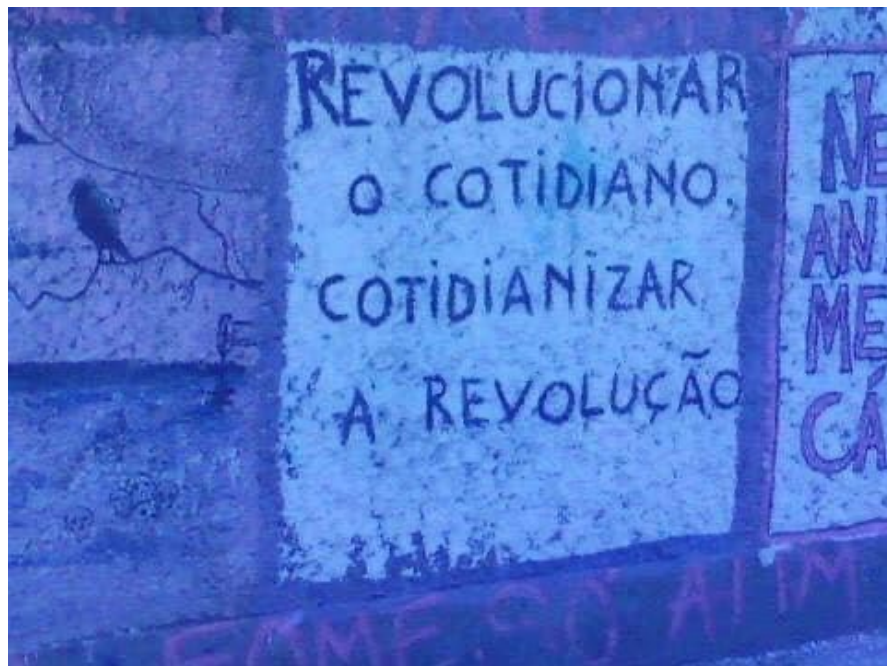
O encontro com a professora Silmara Marton e o contato com a Filosofia da Diferença foram divisores de água para a minha formação. Aos poucos, começava a perceber e a compreender o quanto a escola pode ser uma “máquina de subjetivação” (GALLO, 2013) para movimentar outras subjetividades. A escola me ensinou a incorporar o discurso homogeneizador, controlador e domesticador, através do qual o oprimido (FREIRE, 2005)

incorpora o opressor. Logo em seguida conheci a professora Alexandra Garcia<sup>6</sup> com o projeto Matizes da Formação Docente e dos Currículos, no curso de Pedagogia da UFF.

Ambos os projetos me permitiam duas questões. Primeiro, pensar coletivamente, e, em segundo plano, pensar os processos de formação docente, pois os dois projetos tinham como foco pensar o processo da formação de professores para além do estabelecido pelo instituído. É nessa conjunção que me formo enquanto professor. É na coletividade de partilhar modos de operar com outros sentidos, como bem nos lembra Nilda Alves (2008), quando fala sobre “mergulhar com todos os sentidos”.

É no encontro com Alexandra, que dá samba, como aprendemos com Chico Buarque – “Tem mais samba no encontro que na espera” – que começo a compreender os princípios dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares e as epistemologias que são criadas, inventadas a partir dos autores desse campo e sempre pensando nos diálogos com escolas que é possível pensar para além dos limites do pensamento moderno, cartesiano e positivista. É necessário conceber uma pesquisa acadêmica que permita aos professores da educação básica ter vez, voz, corpo e presença? Isso eu não entendia. Talvez, até hoje, em nossos cursos de formação de professores, esse princípio de uma professora da educação básica ser a pesquisadora seja pouco explorado. Talvez?!

Figura 3 – Imagem reproduzida nas redes sociais



Fonte: Arquivo do autor.

<sup>6</sup> Hoje, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A professora Alexandra foi minha orientadora no mestrado e é parceira da vida.

Aprendi com a professora Alexandra a ampliar o pensamento a partir daquilo que se apresenta no cotidiano, além da percepção de como a teorização é importante, ficando sob a responsabilidade da prática uma força política de mover as vidas e os conhecimentos. Nessa direção, aprende-se com os saberes e trajetórias docentes que é preciso sempre rever tudo o que foi experimentado e experimentar novas formas de sentir os cotidianos escolares e os sujeitos. Antes de conhecer a professora, eu questionava sobre os currículos como grade, pensava que era preciso colocar outra coisa no lugar do currículo da escola. Alexandra me ensinou que currículo é vida. Assim, é preciso rever, criar, como nos ensina Michel de Certeau (1994), nas artes de fazer. Participando do grupo da professora Alexandra, venho aprendendo que é preciso estabelecer o diálogo com as escolas e as universidades, para perceber os processos formativos e os currículos como produções cotidianas das artes de fazer. Isso tudo de forma horizontal e coletiva.

Outro momento especial aconteceu em 2011, com a criação da Companhia das Artes Severina, em que participei de algumas encenações. A Cia de Artes coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dagmar de Mello e outras professoras, tais como: Luciana Requião e Silmara. A Companhia de Artes Severina apresentou outros elementos para a formação como a literatura e a arte, permitindo a ampliação no repertório dos alunos, para que pudessemos explorar outros espaços da arte, além de vivenciar uma vida Severina. O nome da Cia continua sendo uma metáfora de nossas vidas. Cerca de 90% da turma não era do município de Angra dos Reis, nos remetendo à concepção de retirante. Minha turma, em sua grande maioria, era de outros municípios e estados. Aqui, um pequeno desvio, algumas vezes, devido à situação econômica das famílias, os alunos ficavam em Angra um semestre inteiro sem a possibilidade de visitar suas famílias. Vivíamos uma vida metaforicamente retirante? Os momentos foram maravilhosos, de muitas aprendizagens e ensaios.

Dentro do meu processo de formação, a Cia de Artes Severina foi fundamental ao pensamento contrário ao curso natural das coisas, das nossas vidas, das nossas famílias. Sim, é possível pensar os processos formativos em diálogo com os múltiplos contextos e linguagens, permitindo navegar por outros caminhos teóricos e metodológicos contra o curso natural do mar.

Figura 4 – Intervenção Teatral da Cia de Artes Severina em Paraty – FLIP, 2012



Fonte: Arquivo do autor.

Vivenciando essas metades de mim produzidas pelo tempo, vou tecendo os fios da carta-memorial na tentativa de expressar um pouco o que me constitui como professor, como o espaço do IEAR fortaleceu também as redes criadas e tecidas. Pois a interlocução entre os diferentes sujeitos que participaram desse processo abriu caminhos para a interrogação e a desnaturalização de modos aprendidos e ainda hegemônicos de pensar os processos formativos. São as várias imagens que expresso e desejo para pensar um *professorpesquisador*, entendendo que essas categorias não estão dissociadas, mas tecidas juntas, implicando no meu *saberfazerpensar*, desenhando uma cartografia da docência.

Estar aberto à experiência, nos diz Jorge Larrosa, é viver em atenção a algo que nos passe; é viver os processos de trans-formação; viver, portanto, nas palavras do autor (LARROSA, 2009, p. 19): “a no reconhecerse en el espejo”. Portanto, com o outro, fazer com os outros, permitindo viver o aprendizado de se tornar ‘*professorpesquisador*’ em processo que nos traga a incerteza, o risco, os desafios mediante o ainda não sabido, que provoquem o conhecer, o conhecer-se.

Pensando com Benjamin (1994), a função do historiador é tornar a vida como um fio condutor entre o passado e o presente, ou seja, aquilo que nos “fez” e aquilo que nos “faz”. E eu digo não só a história, mas a experiência, pois ela se torna e se transforma no campo das experiências, na relação consigo mesma e com o outro. Quando penso na minha trajetória, na minha cartografia docente, me permito (re)viver as experiências ou colocar um relato, me lembro de minha infância, quando pensava em mil coisas, com uma energia para alcançar outros mundos. É nessa trilha de voltar ao passado e viver o presente, permitindo a essa carta-memorial

um alinhavo na direção de mudanças, mas sempre desenhando outros modos de *'viverpensar'* coletivamente.

O investimento nos espaços de encontros nos processos formativos é orientado pelo sentido benjaminiano de experiência do qual Larrosa (2004) se apropria, e, ao contrário de mero exercício retórico de exaltação da epifania e do caráter subjetivo dos processos de formação, implica em assumir objetivamente a dimensão cultural e coletiva da produção de subjetividades. Isto porque, consideramos que os processos formativos intervenientes na produção dos modos e sentidos de docência de cada aluno-professor, se tecem, também, com os currículos nos cursos de formação de professores e em toda a trajetória vivida com escola e docência pelos alunos-professores (GARCIA; RODRIGUES, 2016, p. 20).

A palavra “encontro” tem um significado especial a partir da compreensão alcançada pelo etnólogo Bóris Cyrulnik e referida por Marton: “o encontro é anterior à linguagem, ocorrendo no nível da sensorialidade a partir dos significados que os gestos, ações e sinais dos corpos sugerem entre si quando se relacionam e dos sentidos que daí decorrem” (CYRULNIK *apud* MARTON, 2005, p. 38).

Assim, os encontros que vêm me constituindo como professor podem, no sentido de ação, tornarem-se bons encontros (SPINOZA, 2010). A noção remete aos encontros que envolvem os afetos e a alegria, aspectos que ampliariam a potência do agir. Assim, eles possibilitam dialogar com o que é capaz de mobilizar transformações do sujeito, neste caso, comigo mesmo.

Os processos formativos acontecem no e com os encontros. Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores. Encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações. Nos percursos vividos pelos professores e alunos da formação esses tantos encontros produzem “marcas”, também com as quais, valores e saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola. Entendemos que se os encontros acontecem e constituem os processos formativos como os quais tecemos nossos saberes, valores, sentidos e práticas, ele também pode ser provocado pelas formas como organizamos nossas ações nas pesquisas e nos processos de formação. Os encontros podem ser pensados como processo de formação de pesquisa de modo a viabilizar os diálogos e interações entre os sujeitos (GARCIA, 2015, p. 13).

A partir dos encontros, como sugere Spinoza, aumentamos nossa maneira de agir nos momentos em que a tristeza diminui nossa possibilidade de ação. Os encontros, no sentido que discuto, potencializam os corpos para tornarem possíveis as afecções (SPINOZA, 2010). As afecções são um corpo sendo afetado pelos mundos; o corpo afeta o outro nas relações, trocas e experiências. Torna as afecções um eixo balizador nas relações dos corpos; somos afetados constantemente, sofremos alterações, como diz Deleuze, somos uma passagem, que aumenta e diminui a partir das relações entre os corpos. O corpo pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída. Em Spinoza, essa relação entre os

encontros acontece a partir dos corpos que se tecem para pensar que nos tornamos mais próximos de diversos mundos e de nós mesmos.

Na composição de corpos e sentimentos aumenta nossa forma de agir e pensar. O que Spinoza chamaria de afeto da alegria. Ou seja, quando a afecção encontra uma potência maior de ser, viver e estar no mundo; isso porque os encontros entre os corpos estão na mesma sintonia. Os processos, que vivi no período da graduação, me permitiram compreender o mundo e aumentar o amor, no sentido defendido por Hardt e Negri.

Em tempos de ódio, defendo o amor como força mobilizadora e política, que potencializa o agir ao reconhecer uma causa ou bem comum. Assim, ele é uma possibilidade de potência para alavancar os processos de solidariedade e de transformação de um bem comum no reconhecimento do outro. Isso é algo que só encontra sentido na relação com o coletivo. Como expõem Hardt e Negri em entrevista:

Esse é um amor baseado na multiplicidade. E isso é exatamente como concebemos a multidão: singularidade somada a cooperação, reconhecimento da diferença e do benefício de uma relação comum. É nesse sentido que dizemos que o projeto da multidão é um projeto do amor (HARDT; NEGRI, 2006, p. 108).

A potência do amor na perspectiva política – do agir, do coletivo, da solidariedade e de perceber o outro como parte daquilo que também sou parte – é frequentemente defendida por Paulo Freire. Talvez por ser um termo culturalmente relacionado a uma visão romântica, o amor em Freire nem sempre é abordado com a devida ênfase e com a atenção ao aspecto político-social que envolve.

O amor freireano está na base das construções políticas e do diálogo; sem ele, a educação não se realiza como prática que envolve os sujeitos. As conexões entre amor e diálogo, para Freire, passam pelo reconhecimento do outro e pela sua escuta atenta.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2005, p. 78).

Figura 5 – Minha turma de Graduação, 2010



Fonte: Arquivo do autor.

Assim, entro no Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores – UERJ, sob a orientação da professora Alexandra Garcia (2014-2016) com o tema das *‘práticas políticas’* docentes curriculares a partir do projeto Café com Currículo<sup>7</sup>. Nesse período, pude amadurecer e perceber que o trabalho de professor é coletivo.

Figura 6 – Café com Currículo na Escola Municipal Ernani Farias, 2014

Fonte: Acervo do Café com Currículo.



<sup>7</sup> Destaco que, nesse momento, o Café com Currículo acontecia no Município de São Gonçalo na Escola Municipal Ernani Faria. O projeto aconteceu de 2014 até 2015 e depois foi sendo ampliado em outras escolas dos municípios de Niterói e São Gonçalo. A partir de 2018, começamos a ter a presença de professoras dessas redes no grupo e, desde então, temos feito uma parceria com as escolas dessas professoras.

É nesse período que entro em sala de aula como professor regente – na prefeitura do Município de Niterói e logo em seguida no Colégio de Aplicação da UFRJ – substituto. Antes já tinha tido algumas experiências, mas nada como “o professor da turma”.

Os processos vividos durante o percurso formativo provocaram aproximações entre diferentes modos e compreensões de docência, de vida, de currículos, de coletividade. Nesse sentido, penso na possibilidade de serem traçados na formação o exercício dialógico e o amor, pois se concretizam nas trocas e no envolvimento em causas comuns. Tecer na formação um “virar de ponta-cabeça”, com as grades curriculares da docência pautadas no diálogo com outros espaços e tempos de formação, sempre levando em consideração diferentes composições entre os currículos vividos no trajeto de cada sujeito.

A noção de encontro, tal como apropriada por mim para tecer esta carta-memorial Ubuntu, mostra-se, nesse sentido, relevante para contribuir com o fortalecimento e investimento na compreensão de uma formação coletiva e, sobretudo, nos processos formativos como movimentos permanentes e dinâmicos que, como tais, necessitam ter seu espaço garantido politicamente através de seu reconhecimento e do investimento do cotidiano da universidade como ‘*espaçotempo*’ de formação, para além da sala de aula.

Talvez haja quem considere que minha história não seja importante, mas Chimamanda vai nos lembrar que muitas histórias servem para emancipar novos povos, e, nesse sentido, acredito que essa breve narrativa deve passar por uma relação com o tempo que segue na direção atemporal da experiência da vida, da formação.

E continua...

## 2 EPISTEMOLOGIA DO SUL – TEORIAS EM MOVIMENTOS

Sabemos que nós, professores e professoras, construímos conhecimentos a partir das experiências e dos desafios que vivenciamos nas escolas com nossos alunos e alunas. Ao valorizar esta produção, estamos a valorizar saberes, muitas vezes desconsiderados por uma parte da Academia e pelas políticas públicas, que vêm, neste momento político de desgoverno, se distanciando cada vez mais dos estudos e das produções sobre Políticas Públicas e Currículo.

Nesse sentido, consideramos relevante discutir como nós, os professores e as professoras, tecemos nossas práticas curriculares e o diálogo que estabelecemos com as políticas materializando alternativas e caminhos nas escolas e estabelecendo conexões com universidades e outros espaços de militância docente.

Utilizando-nos de uma metodologia investigativa operar com as cartas, fragmentos de narrativas e conversas, desafiamos a lógica dominante na busca por outros modos de produzir conhecimentos, atentando-nos à provocação de Boaventura de Sousa Santos (2010), que nos ensina que não bastam conhecimentos novos, mas precisamos produzi-los de outros modos, horizontal e dialogicamente.

As desconfiças em relação ao que é praticado para além do currículo prescrito, por exemplo, aparecem, geralmente, associadas a argumentos que expressam preocupações relativas à falta de rigor epistemológico e à debilidade dos procedimentos metodológicos. Entendemos que essa “desconfiança” é “compreensível”, porque a primazia do olhar guiou e ainda guia (e legítima) pesquisas mais tradicionais, preocupadas em constatar e validar conhecimentos, ratificar fenômenos e concretizar verdades. Porém, a intenção aqui é potencializar os conhecimentos que são produzidos por esses coletivos.

Vimos pensando e praticando a (nossa) formação docente na perspectiva de nos entendermos como professores e professoras produtores/as de conhecimentos, compreendendo que essa produção é praticada nas escolas junto com outros sujeitos praticantes desses espaços. Nesse sentido, as redes de conhecimentos se entrelaçam e nos ajudam a *mergulhar* em processos formativos nos quais o currículo vai marcando presença em cada ato, sem estabelecer padrões ou normas definidas. O currículo existe e é *fazendo uso* dele que vamos *consumindo* sua premissa de modo subjetivo e complexo. Ou seja, “articulando redes de conhecimentos, bem como [...] ideias de muitos outros e pensando uma forma de pensar e criar conhecimento que articula princípios e eixos – em *rede*, portanto” (ALVES, 2008, p. 98).

Vivemos criando e praticando conhecimentos que se articulam a crenças pessoais e coletivas, *saberesfazer*s que vão se delineando em ações irrepetíveis e que fazem intervenções no real. Trabalhar em rede faz caírem por terra quaisquer imposições curriculares que se

apresentem estritamente autossuficientes. Apesar de assumirmos que em todas as escolas (ousamos assumir que são *todas*) práticas curriculares subversivas acontecem cotidianamente, nos cabe pensar, praticar e defender aquelas que são públicas. Um dado importante é que em sua maioria os professores com quem conversamos são professores das escolas públicas, seja no Brasil e na Argentina.

Com a ajuda de Santos (2008), seguimos tentando pensar a relação entre o complexo e o mensurável nas escolas: o próprio processo de *ensinoaprendizagem*, por exemplo, é tão complexo, que impede a sua mensuração. A realidade parece ser generalizada, mas ao tecermos nossos fios em redes coletivas – redes de formação, vamos transformando-a em palco para muitas transgressões – nesse sentido, o processo de construção de conhecimento é um desvio frente às ações praticadas.

Dessa forma, nos colocamos frente ao desafio de compreender os conhecimentos como *pensadospraticados* e nos perguntamos cotidianamente: o que eles nos mostram? O que nós conseguimos enxergar a partir do que é produzido todos os dias na relação entre docentes e saberes? O conhecimento, então, é tudo aquilo que nos *faz pensar*?

O modo de viver, estar e habitar produzido pela ciência moderna positivista desenhou um sujeito e um conhecimento “fantasmagórico” que nos ensinou que é possível ler e interpretar o mundo de um único jeito. A leitura de mundo, no sentido de uma ciência positivista, passa pela compreensão da leitura de corpos, cor, localidade, cognição e justiça.

A maneira de produzir ciência, principalmente a ocidental, gera uma distorção de mundo em que o enquadramento e o foco se entrelaçam pela igualdade e nação. É preciso, advogam os positivistas, poder olhar para este mundo buscando o par generalização e classificação e uma produção de vida com pilar em um conhecimento exterior à própria vida. Ou seja, é necessário produzir uma vida que tenha como alicerces os princípios de igualdade e desigualdade.

Nessa direção, pergunto aos positivistas modernos: Por que alguns conhecimentos são aceitos e outros são historicamente silenciados? Silenciados por quem? Nesse momento, me lembro de um livro de Regina Leite Garcia (2001) – **Para quem pesquisamos e para quem escrevemos?**. Talvez seja esse o ponto de interrogação para uma ciência que ainda é imprudente. Pois, nesse sentido de pensar na construção de uma pesquisa coletiva, percebo que os grupos aqui pesquisados são atravessados epistemologicamente por essas dimensões. Para quem escrevemos e para quem pesquisamos?

Ao ampliar e complexificar esse processo, esbarramos nessas perguntas para pensarmos como e o que tem sido feito acerca do processo de construção de conhecimento na área da educação, principalmente em torno do que é o coração desse trabalho – o sul. Quem são os

interlocutores e autores do sul? Que miradas precisam ser feitas e destecidas em nós em sobre aquilo que foi ensinado para que possamos aprender e (re)sentir de novo, já que só o olhar não foi o suficiente?

Pesquisamos para a academia e para as agências de fomento ou para as escolas onde a complexidade da realidade desafia a cada dia a competência docente? Pesquisamos para ganhar pontos nos relatórios internos e externos, para publicar e vender livros, para adquirir/ consolidar prestígio, ou nossa pesquisa é parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade? Nessa direção, em que busca mais perguntas do que respostas e não se contenta com as respostas fracas, Regina indaga: escrevemos para nossos pares ou para as professoras que estão na sala de aula? Quem, afinal, se beneficia com as nossas pesquisas e com os nossos escritos? (GARCIA, 2001, p. 21).

É preciso pontuar, ainda pensando com Regina e tantas outras mulheres, como Nilda Alves (2008; 2020; 2021), Inês Barbosa de Oliveira (2012; 2015), Alexandra Garcia (2010; 2015), bell hooks (2020) e Maria Alma (2021), que os modos de pesquisar e de pensar passam por uma formação que foi ensinada e está enraizada em nós, e que tal formação acadêmica ocidental, em alguns casos, passa pelo fortalecimento de fatores, como patriarcado, misoginia, racismo, xenofobia... Tais aspectos, se assim podemos chamar, surgem justamente da perguntas que foram/são silenciadas pelos adventos da modernidade/pelas formas de pesquisar positivistas... Para quem pesquisamos e para quem escrevemos?

Não fujo à regra. A pesquisa tecida aqui é parte de uma formação que acontece em um contexto racial branco e muitas vezes é apresentada como algo importante para salvar ou explicar os fenômenos científicos sociais e outros conhecimentos que estão no sul. Aqui, há um aspecto a ser considerado: o pensamento do sul ainda circula ao sul. Isso significa demarcar que este conhecimento é geopoliticamente localizado e dali não pode sair, o que, mais uma vez, advoga em favor do processo científico.

A esta forma de produzir ciência (re)pensamos e criticamos, e, quando digo no plural, estou pontuando sobre um campo das ciências humanas que vem avançando cada vez mais para pensar uma produção científica decente para uma vida prudente, pois, ao pensar na produção do conhecimento – fazer a ciência –, é preciso pensar na ideia de ser humano. Mas é com Boaventura que abro essa conversa, mesmo compreendendo todos os limites que o autor possa impor a este trabalho.

Digo isso, visto que o autor em questão é um homem branco, europeu e que tem sua vida marcada pelo colonialismo, patriarcado e o modo de fazer ciência. Porém, é preciso destacar sua contribuição para pensar o processo de ampliação da racionalidade-estética-poética e ética em seus trabalhos sempre pensando na produção de outras vidas. Não se trata de

defender, mas pontuar sua contribuição nas Ciências Humanas e nas formas de conduzir por uma outra lógica a criação de espaços mais potentes e coletivos.

Nessa direção, ao sul, pensando com o referido autor, a conversa teórica para subsidiar esta tese passa por uma compreensão de poder pontuar a crítica ao pensamento científico moderno positivista e cartesiano e buscar novas rotas teóricas a partir da leitura de Boaventura e de tantos outros modos de construir ciência. Assim, amparado em Leibniz, Santos (2010) nomeia a ciência moderna e sua interpretação no mundo como “razão indolente”. Tal razão se desdobra em outras quatro razões: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica.

O modo de fazer ciência no Ocidente, ocultados os saberes e os sujeitos, cai no abismo de arrogância, uma vez que parte do princípio de que existe um único modelo de conhecimento, portanto, universal, e que se produz com isso um único tipo de saber e de sujeito. A esta visão da razão podemos chamar de cegueira epistemológica, como defendido por Inês Barbosa de Oliveira (2012), não só por enxergar, mas por esconder e não perceber a riqueza epistêmica do mundo.

Já que não enxerga e não percebe o reconhecimento das diferenças e a ampliação da diversidade e das práticas sociais na dimensão de oferecer alternativas globais, esta razão Santos (2010) denomina como imponente. Para esta razão, o que interessa é o inteiro dela e o avanço da globalização tecnológica e os acordos neoliberais.

A terceira razão que nos impede de perceber os processos da criação dos conhecimentos e a beleza da diversidade e a sua produção de saberes é a metonímica. Tal razão se considera uma forma de produção de racionalidade, ou seja, a razão ocidental instrumental e técnica é o único conhecimento válido e aceito perante a sociedade.

Por fim, chegamos na proléptica, talvez umas das razões que percebemos com mais força, tendo em vista que a ideia dessa razão é desenhar o futuro e mapear tudo o que será produzido para chegar nele. O tempo e a temporalidade passam por uma dimensão linear de causa e efeito.

Apesar dessas críticas, a razão indolente, em suas quatro formas de manifestação, continua dominando os debates. Entretanto, a resistência dessa racionalidade à mudança e sua capacidade de transformar interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros explicam, para Boaventura, a não-reestruturação do conhecimento. Para tornar essa reestruturação possível, é preciso desafiar a razão indolente, o que o autor faz através da crítica às formas dessa razão que considera fundacionais: a razão metonímica e a razão proléptica (OLIVEIRA, 2008, p. 67).

Seguindo Oliveira (2008), partindo dos princípios que orientam a organização do pensamento hegemônico estruturante da ciência e do Ocidente, as razões expostas acima

tornaram-se fixadas por um sistema totalizante. Nessa direção, as quatro razões se mantêm pela força e imposição de um único modelo de sociedade e de cultura.

O que defendo, portanto, lançando mão do diálogo com as ideias e os autores que aparecem na pesquisa, é o processo de construção dos Coletivos Docentes por eles mesmos, assim, germinando uma nova epistemologia do saber docente e virar de ponta-cabeça.

Figura 7 – Mapa invertido da América do Sul



Fonte: Mapa invertido da América do Sul, Torres Garcia. Fonte: Wikiart.

Nesse sentido, como já citado, minha formação, escrita e pesquisa vêm de um campo de estudo, hoje reconhecido pelos pares, intitulado Estudos nos/dos/com os cotidianos. Hoje,

podemos dizer que utilizamos Estudos com os cotidianos<sup>8</sup>, especificamente no grupo que sou filiado.

Nesses caminhos, um movimento importante aos Estudos dos cotidianos é justamente o de virar de ponta-cabeça. É, aqui, nesse momento, que percebo que as imagens de Jorjo Santomé e Nilda Alves dialogam. Visto que ambos estão questionando os modos de olhar para o mundo e aquilo que produzíamos enquanto ciência/ teorias/práticas.

É nessa virada e mirada epistemológica que ambos – em tempos diferentes – percebem que o conhecimento produzido no/com o sul é muito diferente daquilo que é estabelecido pelo norte e, complementando, Nilda vai buscar aquilo que se cria nas escolas e precisa ir na contramão das noções teóricas herdadas pelo pensamento eurocêntrico positivista moderno.

Nilda Alves (2008), com esse movimento teórico-político de “virar de ponta-cabeça” nos ensina que é preciso questionar as noções teóricas como verdades únicas a partir das quais novos conhecimentos podem ser produzidos e propõe que as compreendamos como limites. Isso quer dizer que virar de ponta-cabeça os estudos que realizamos será indiciar aspectos, noções e pressupostos epistemológicos para questioná-los e ir além deles, criando com isso condições de vislumbrar os *‘espaçotempos’* cotidianos de práticas e redes como critério e referencial epistemológico, a partir do qual as afiliações teóricas que venham a ser feitas sejam a partir da demanda de compreensão necessária ao sentimento destes cotidianos. Aqui, rompendo com a premissa do pensamento universalizante de que a teoria é o lugar da explicação e da salvação, Alves nos coloca frente à necessidade de ter sensibilidade para perceber a teoria como limite.

Com os coletivos elaboramos outros pensamentos, outras possibilidades de pensar, a partir de outros saberes e conhecimentos produzidos no sul. Portanto, não se trata de pensar com as bases hegemônicas e com os valores predominantes, mas desde lugares historicamente silenciados, negados, invisibilizados. Tratam-se de pensamentos que se lançam lá de onde fervilham movimentos ordinários (CERTEAU, 2014), experiências múltiplas, ações inventivas que recolocam os sujeitos no espaço e redesenham os espaços como campos de criação; um lugar, enfim, que vem sendo metaforicamente chamado de Sul (SANTOS, 2010).

Através da metáfora do Sul coloco as relações Norte/Sul no centro da reinvenção da emancipação social e demarco-me explicitamente do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista dominante, nomeadamente Foucault, por não tematizar a subordinação imperial do Sul ao Norte, como se o Norte – nós – fosse apenas “nós” e não “nós e

<sup>8</sup> A tese de Maria Luiza Süsskind (2007) é um estado da arte sobre tal campo de pesquisa e estudo e demonstra que pesquisadores que pertencem a este campo o denominam de maneiras diferentes, tais como: Estudos com/nos cotidianos; Estudos Cotidianistas; Estudos com os Cotidianos. Mas os grupos que estão filiados à área de estudo compreendem que sua criação por Nilda e Regina diz respeito aos Estudos nos/dos/com os cotidianos.

eles”. Proponho, ao contrário, científica foi um esforço no sentido de salvaguardar a ciência como *conhecimentoemancipação*, um esforço em vão, já que não impediu que a ciência moderna se consolidasse como conhecimento-regulação. Como orientação epistemológica, política e cultural, que nos desfamiliarizemos do Norte imperial e que aprendamos com o Sul. Mas advirto que o Sul é, ele próprio, um produto do império e, por isso, a aprendizagem com o Sul exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul imperial, ou seja, em relação a tudo o que no Sul é o resultado da relação colonial capitalista. Assim, só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação. Por outras palavras, só se aprende como Sul na medida em que se contribui para a sua eliminação enquanto produto do Império (SANTOS, 2008, p. 33).

Pensar desde o Sul – como metáfora para as múltiplas experiências de afirmação, produção e resistência vividas em países e regiões consideradas como “atrasadas”, “incivilizadas” pelo Norte – nos desafia a revisitar e estranhar nossos mapas cognitivos, a indagar a naturalidade com que a “ordem mundial” tem sido propalada. Sendo assim, trata-se do desafio de pensar para além da simplificação, do instituído, na provocação de pensar a partir da complexidade. O pensamento do Sul suscita outros modos de conhecer.

O pensamento do Sul só pode ser complexo, e isso pelo fato de que, de acordo com o sentido original da palavra *complexus* em latim, “o que é tecido em conjunto”, o pensamento complexo é aquele que religa o que foi artificialmente separado. A missão desse pensamento se fixa no adágio latino *sparsa colligo*, que quer dizer “relico o que está disperso”. Nesse sentido, o pensamento do Sul seria um pensamento que religa e, por isso mesmo, estaria apto a ressuscitar os problemas globais e fundamentais (SANTOS, 2008, p. 26-27).

Compreendo que estamos em processo de (re)apreender sobre as multiplicidades dos conhecimentos que estão no mundo. Considero que o pensamento pós-abissal, como referido por Boaventura, é uma alternativa que lança foco nas diversidades epistemológicas do Sul.

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista (SANTOS, 2010b, p. 52).

O pensamento pós-abissal e a sua produção têm como discussão fazer emergir o movimento que segue na contramão de um só conhecimento. Portanto, ele possibilitaria a continuação da construção do conhecimento a partir da diversidade dos saberes e dos conhecimentos do mundo. O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Em outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por se construir (SANTOS, 2010).

Pensando e praticando a (nossa) formação docente na perspectiva de nos entendermos como professores e professoras produtores/as de conhecimento, compreendendo que essa produção é praticada nesses coletivos, é possível uma ampliação de produção de conhecimento

teórico diferente da ciência positivista cartesiana. Nesse sentido, as redes de conhecimentos se entrelaçam e me ajudam a *mergulhar* em processos formativos nos quais os coletivos docentes vão modificando e (re)desenhando em cada encontro, sem estabelecer padrões ou normas definidas. O conhecimento teórico universal existe e é *fazendo* uso que vamos *consumindo* sua premissa de modo subjetivo e complexo. Ou seja, “articulando redes de conhecimentos, bem como [...] ideias de muitos outros e pensando uma forma de pensar e criar conhecimento que articula princípios e eixos – em *rede*, portanto” (ALVES, 2008, p. 98). É aqui que tentamos tecer uma rede de conhecimento produzida pelas epistemologias do sul. Na direção de poder contar outras histórias e novas teorias.

Portanto, é fundamental o reconhecimento da diversidade epistêmica e a produção de outros saberes, bem como de outros caminhos que mostrem outras formas de pensamentos e conhecimentos produzidos por professores. Aqui, fica evidente o traço ‘*teóricometodológico*’ que se desenha com esta ‘*cartapesquisa*’. A construção de uma epistemologia do sul que seja recriada pelos coletivos docentes latino-americanos, uma vez que são formas de investigar e pensar coletivamente que se beneficiam do reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo e potencializam a produção de outros saberes e a ampliação das experiências pedagógicas.

Outro rigor, outro olhar para o mundo, que visa a uma construção que nos ensine como os conhecimentos são tecidos por várias redes de ‘*saberesfazeres*’ e políticas. São encontros plurais que nos guiam para a potencialidade da vida, permitindo um diálogo profundo com a produção de saberes. Para tanto, é fundamental para a pesquisa lançar mão de alguns princípios para pensarmos uma formação que emerge dos coletivos docentes do sul. Por isso, a primeira ideia é a questão da autoria na produção do conhecimento desses coletivos. Quem produz um conhecimento/texto dentro dos coletivos? Quem sabe mais ou quem tem o discurso teórico mais afiado? Que princípios envolvem a autoria a partir dos coletivos? Como pensar autoria na direção da epistemologia do sul?

Busca-se pensar sobre a base do pensar, sobre as questões teóricas e metodológicas tratadas pelas epistemologias, a questão da autoria e suas origens em lutas sociais, em maior parte, a funcionarem coletivamente. No lugar de se ter um autor, ser-se o próprio autor. Porém, Boaventura (2019) cita a existência de superautores. Aqui resultaria o problema de oralidade e escrita, já que muitos conhecimentos e saberes são produzidos pela oralidade e escrita de outros, que sequer possuem uma versão escrita, e, por esse motivo, não alcançam validade no fluxo de validade de conhecimentos. Nesse momento, pensamos: Quem é autor dentro dos coletivos docentes? Existe um autor de um conhecimento?

Boaventura nos provoca a pensar sobre autoria numa perspectiva de olhá-la, de aceitá-la como algo complexo. Para o autor, podemos pensar em tipos de autoria para encarar a questão de um lugar menos individualista, como composto por um só autor, e que privilegia o que ele chama de epistemologias do Norte, caracterizadas por dualidades, como, por exemplo, conhecedor/conhecido.

Entra-se na questão como um problema para a epistemologia do Sul e para a própria ideia de coletivo, visto que o conceito do autor está baseado em padrões da modernidade ocidental, como algumas noções de originalidade, autonomia e criatividade. Essas noções carecem do mesmo valor nas epistemologias do Sul, pois aqui os valores das experiências de lutas e resistências contra opressões seguem em uma outra direção.

Desse modo, perde-se o referencial individual ou que provém de uma única pessoa. A experiência coletiva ou memória coletiva se revela mais forte e basilar. O conhecimento e o saber irrompem a partir de ação e reflexão. Daí, se pode identificar dois perigos do conceito de autoria, em que a maior parte de conhecimentos que se obtêm nas lutas não têm autores. E desse ponto se gera outra questão a respeito de unanimidade e anonimato.

Mais uma questão atravessa o trabalho. Quando pensamos em conhecimentos produzidos por professores: Quem é “dono” daquele conhecimento? Nos trabalhos, com o projeto de extensão, percebemos nas narrativas docentes conhecimentos que são ricos e complexos. Quando uma professora narra sua prática pedagógica, ela se instala como autora daquele conhecimento, mas se escavarmos esse conhecimento encontraremos uma rede de conhecimentos. Ou seja, a questão da autoria pode pressupor dois direcionamentos. Primeiro, que não existe uma autoria pura, quando trabalhamos com os professores os conhecimentos são compartilhados. E, segundo, a questão da autoria é complexa, pois todos nós estamos formados pelo pensamento moderno e deslocar dessa lógica significa abandonar o Eu e pensar em Nós.

Sendo assim, em nossos entendimentos, mesmo pertencendo a um coletivo, o conhecimento se exprime e se formula através de alguns protagonistas desse coletivo. Eles ou elas se comportam como mediadores, interlocutores, não cabendo aqui julgá-los neutros e a dicotomia entre individual e coletivo, pois necessariamente os conhecimentos coletivos não são comuns por partirem de percepções plurais; cada membro do coletivo tem sua experiência.

### 3 CARTOGRAFIAS: CARTAS, NARRATIVAS E CONVERSAS NO GESTO MIÚDO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

*O inconveniente do método, condição de seu sucesso, é extrair os documentos de seu contexto “histórico” e eliminar as “operações” dos locutores em circunstâncias particulares de tempo, de lugar e competição. É necessário que se apaguem as práticas linguísticas cotidianas (e o espaço de suas táticas), para que as práticas científicas sejam exercidas no seu campo próprio.*

*Michel de Certeau*

*Olá, Allan, desculpe pela demora. Estava fazendo aqui atividades para meus alunos. Então, se eu entendi, queres saber como pensamos metodologicamente o coletivo docente. É isso? Desculpe meu portunhol. O nosso trabalho é investigação da prática docente como produtora de conhecimento. Esse é o princípio. Se queres chamar de metodologia, pode ser? Mas acredito que a metodologia está dentro do encontro, ao mesmo tempo é o espaço da investigação. Aqui, nos coletivos sempre falamos sobre isso. O encontro é a metodologia? Você compreende isso? É essa metodologia que está presente nas leituras entre pares, por exemplo. Você participou do Ibero-americano. Fez avaliação de um texto?*

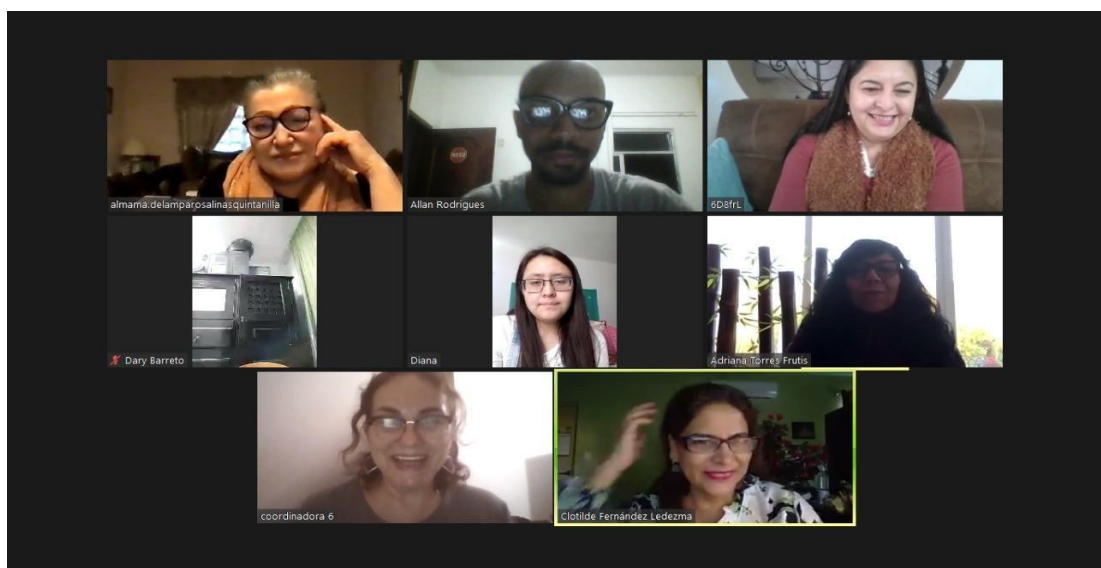
*A metodologia é o encontro. Não tem algo dado antes do encontro e depois só cabe à reflexão de quem viveu a experiência. O nosso trabalho permite perceber que os momentos, a ideia dos coletivos docentes, seja aqui na Argentina ou em outro país da América Latina é pensar investigação educativa pelos docentes que têm compromisso e formas de pensar diferentes, todas essas formas de pensar derivam de uma compreensão que os professores são dinâmicos, tomam suas decisões a partir das suas práticas e com isso podem fazer um movimento de (re)fundar a teoria e produzir novas reflexões. Isso acontece no coletivo, no encontro. É essa metodologia que está lá e estamos ao mesmo tempo fazendo.*

*(Conversa com Gabriel Romaniz, no Zoom, em fevereiro de 2022).*

Começo este capítulo chamando atenção para a doença que se abateu sobre o mundo, a covid-19. A partir de março de 2020, nossas vidas foram suspensas pela pandemia causada pelo novo coronavírus. Tal período de excepcionalidade exigiu a elaboração de diversas estratégias por parte das pessoas para que fosse possível sobreviver ao momento. Contudo, é preciso dizer que nem todas conseguiram. É necessário pontuar que grande parte desta tese foi feita no período de 2020-2022 com encontros virtuais e trocas de cartas com alguns membros do Café com Currículo e com alguns professores do Coletivo da Argentina, sobretudo em função das condições de excepcionalidade e suspensão de outras possibilidades de realizar a pesquisa interpostas pela pandemia.

Nesse sentido, dialoguei com o Coletivo Argentino de Educadores que hacen investigacion desde la Escuela, especialmente com alguns de seus membros que se mostraram mais disponíveis para colaborar com a pesquisa, Gabriel Romnaiz, Alma Quintanilha, Adriana Torres, Clotilde e Diana. Esses foram os maiores articuladores nas trocas das cartas e conversas pelas plataformas Meet e Zoom e alguns áudios pelo aplicativo de WhatsApp. Leitora, é preciso lembrar qual o contexto que essa *cartapesquisa* estava surgindo. Ou seja, nesse momento de 2020 e 2021 só foi possível recorrer aos recursos tecnológicos para pensar o processo de produção desses dados.

Figura 8 – Encontro com alguns professores da Argentina – Conversas Pedagógicas



Fonte: Arquivo do autor, 2020.

Já em relação ao Café com Currículo, trabalhei com professores que integram o projeto de extensão. A maioria desses professores atua na escola pública do estado do Rio de Janeiro. Ao todo, foram 5 professores que estão participando de algumas edições do Café com Currículo desde a organização até a participação em atividades, como ministrar oficinas e palestras.

O que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1994), porque as vê em atos, o tempo todo. Cabe assim a pergunta: por que, falando sobre isso o tempo todo, não me dei conta disso? E porque consigo fazê-lo agora? (ALVES, 2003, p. 6)

Assim fazendo uma rede de pessoas – talvez esse seja o tom desta *cartapesquisa* e da metodologia aqui defendida e compartilhada com você. Assim, a metodologia desenvolvida aqui são fios que tecem modos outros de investigar em Educação. Uma metodologia que requer encontros, ainda que distantes. Desse modo, esta *cartapesquisa* é tecida a partir de uma metodologia não extrativista e tem como partida uma pesquisa qualitativa.

É preciso ressaltar que o princípio metodológico aconteceu de duas formas distintas. A primeira foi um mapeamento dos Coletivos Docentes da América Latina, em que pude perceber que existe uma rede imensa de diferentes coletivos espalhados pelas Américas. Em segundo plano, escolhi um coletivo – que é Coletivo da Argentina –, devido à proximidade e relação com os princípios que coadunam com o Café com Currículo. Vale destacar que, no meu mapeamento, tive pouco retorno de outros países. Por uma questão de tempo, aprofundamento e afinidade teórica e metodológica com os trabalhos de formação, decidi ficar com o Coletivo da Argentina.

Sendo assim, a pesquisa é de base qualitativa e tem como método os princípios da cartografia, de Deleuze e Guattari. Os dados produzidos surgem das cartas narrativas e conversas virtuais com os grupos e parte dos grupos Café com Currículo e Coletivo da Argentina. A ideia não é interpretar esses dados, mas aproximar, esticar e estabelecer um sentido entre eles, com o objetivo proposto para este trabalho, qual seja: mapear os sentidos de formação coletiva

Sendo assim, como dito antes, os dados da pesquisa são dois que se entrecruzam: cartas e narrativas produzidas nos aplicativos Meet e Zoom. As cartas foram produzidas e trocadas por mensagens de WhatsApp e por e-mail. Aqui, podemos dizer que é composto os dados da pesquisa. Essa composição nos permitiu pensar em uma cartografia de sentidos, de possibilidade, de encontros e afetos. A ideia é pensar como esses dados permitem compreender que os processos de formação são compartilhados no Café com Currículo e do Coletivo da Argentina.

Leitora, diante da complexidade posta por conta do cenário pandêmico, é preciso lhe explicar alguns desses “dados” e como foram escolhidos. Como mencionado, as cartas e conversas foram virtuais. Dito isso, enviei cartas que tivessem em seu teor a ideia dos saberes docentes, a formação compartilhada, a ideia de pensar o diálogo escola-universidade. Foram enviadas 15 cartas para os dois coletivos.

Diante dessa complexidade, o desafio do distanciamento social e os limites que se colocaram levaram à necessidade de repensar o método e a metodologia da pesquisa. Nesse sentido, mesmo que operando na pesquisa de maneira virtual, consegui manter os encontros e as conversas com algumas pessoas, citadas aqui anteriormente, para coadunar com nossos objetivos.

O encontro potencializa os processos de formação docente, sendo parte constitutiva de tais processos. Podem ocorrer ao acaso, podendo também ser intencionalmente possibilitados tanto como prática instituintes de formação quanto como metodologia

nas pesquisas com a formação docente, em especial nos diálogos entre universidades e escolas (GARCIA, 2015, p. 3).

A pesquisa foi realizada na compreensão de estabelecer saberes e sentidos desenvolvidos por esses grupos de docentes, tanto do Coletivo da Argentina quanto do Café com Currículo, na direção de como esses encontros podem mobilizar uma formação docente que sai da lógica da verticalidade e da individualidade. Nas conversas e cartas trocadas com esses professores, pude perceber como a presença dos coletivos é importante para fortalecer o processo de uma formação compartilhada, ou melhor, em redes.

Mas como perceber e pensar a partir de uma distância? Pensar e conversar distante, traindo aquilo que sustenta um dos pilares das referências teóricas e políticas que venho construindo nessa caminhada?

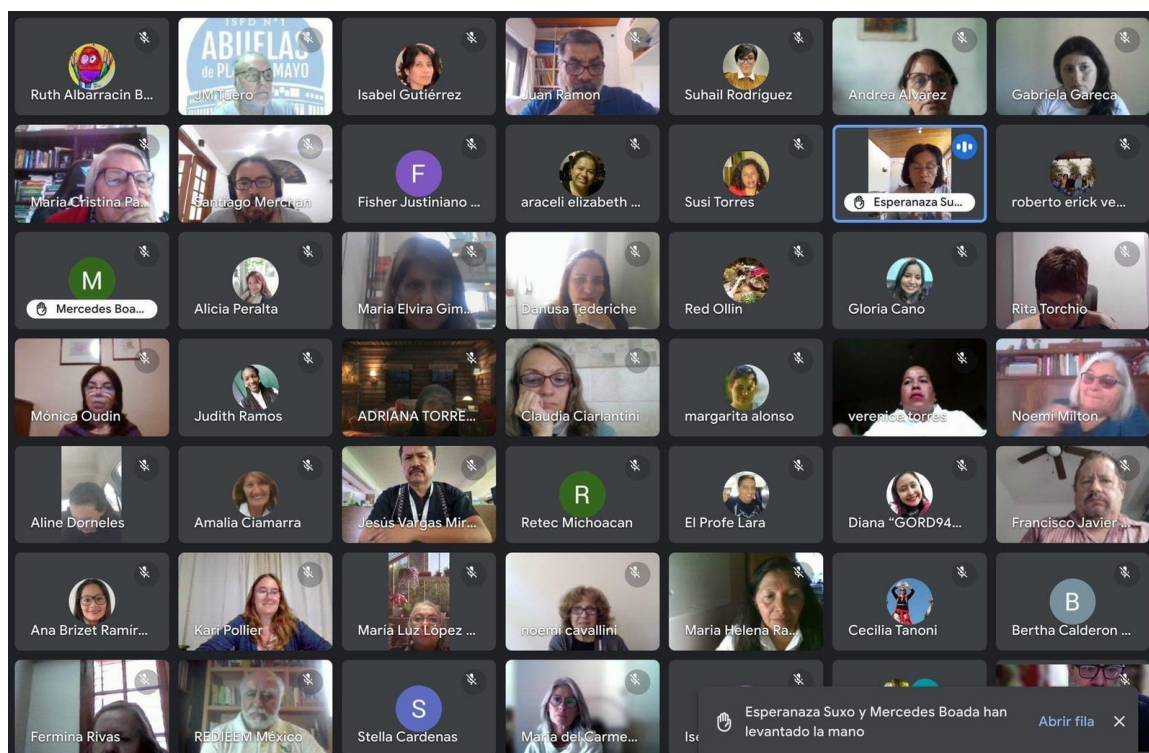
É preciso contar uma história!

Afinal, “as histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias” (HOOKS, 2018, p. 17). No final de 2020, fui convidado para participar de uma oficina de cartas criada pelo Coletivo da Argentina, sob a coordenação de Gabriel Rominza. A ideia surgiu devido à pandemia da covid-19. O principal objetivo era compartilhar as sensações e os modos desses tempos de isolamento. Afinal, em 2020, era para acontecer o IX Encuentro Iberoamericano<sup>9</sup>. Tal encontro reúne muitos coletivos da América Latina, como o Brasil, por exemplo.

---

<sup>9</sup> O evento aconteceu de forma virtual no ano de 2022 e participei apresentando trabalho com Alexandra Garcia – coordenadora do grupo de pesquisa Diálogos Universidade e Escola, e com a colega de Doutorado Soymara Emilião.

Figura 9 – Oficina de Cartas produzidas pelo Coletivo da Argentina



Fonte: Arquivo do autor, 2020.

Esse encontro é marcado por uma forma de expressar o posicionamento político de pensar uma formação que esteja produzida na ideia coletiva, compartilhar experiências e anunciar que o “chão da escola” é o lugar da produção do conhecimento.

Sendo assim, a ausência de um encontro presencial e a necessidade de manter viva a ideia do encontro, mesmo sendo virtual, com coletivos e os professores que compõem o Coletivo da Argentina, fez com que nos organizássemos e começássemos a produção das cartas. Nesse momento, compreendi que a carta poderia ser uma aproximação com esses coletivos. É preciso destacar que são muitos os coletivos espalhados na América Latina. Todos os países estão representados dentro dos encontros, mas o coletivo que colaborou mais com o processo da pesquisa foi o da Argentina.

Nessa direção, é preciso deixar registrado que a carta permitiu me aproximar mais das pessoas e compreender sentidos, saberes e práticas que sustentam essa ideia de coletivo e o porquê desta compreensão ser importante para o trabalho docente. Contudo, também foi possível fazer videoconferência com alguns personagens citados acima para pensar alguns aspectos que considere importantes.

O trabalho de construir esta ‘*cartapesquisa*’ é um exercício filosófico, teórico e de vida. Nesse sentido, tentei articular nos aspectos metodológicos e teóricos os dados, as formas de

pensar por parte dos colaboradores da pesquisa e o registro das minhas descobertas. Isso porque os dados apresentados aqui foram produzidos por redes de subjetividades e que, de certa forma, são pensamentos, ideias e reflexões que aparecem nas compreensões por parte dos ‘*praticantespensantes*’. Aqui, me coloco como um sujeito que narra esse processo. Não se trata de uma pesquisa narrativa, mas ao mesmo tempo não consigo fugir daquilo que ouço e percebo com todos os sentidos em relação aos conhecimentos docentes que permeiam as narrativas das cartas, as conversas de videoconferência e os textos como um espaço de narração.

Mais do que isso, as narrativas aqui apresentadas são em si uma atividade humana – um movimento de lentidão (reflexão) e velocidade. Assim, elas podem ser tomadas pelo conceito de devir, com base em Deleuze e Guattari (1995).

O devir é um conceito que permite uma ampliação dos sentidos. Não é uma ideia para contornar uma teoria, mas é a própria prática que contorna a teoria. O devir é uma máquina de relação entre a multiplicidade e as singularidades. O devir, para os filósofos, é uma composição de afetos, sentidos e singularidades.

As narrativas que costuram esta *cartapesquisa* possibilitaram compartilhar e refletir os modos pelos quais os dados vão pipocando e nos lançando ao desafio. Aqui, podemos dizer que defendo a pesquisa-narrativa e as conversas como gesto miúdo político que é contra qualquer outra metodologia que tenta calar e intimidar os sujeitos da pesquisa. Construir uma narrativa plural é construir uma intimidade com os sujeitos. É compartilhar experiências e (re)desenhar aquilo que já estava sendo apagado pelos modos hegemônicos e distantes dos professores. Sendo assim, parto da compreensão de que uma narrativa, seja ela textual, imagética ou filosófica-teórica, está sempre em construção. E, nesse sentido, com elas posso pensar a produção desses dados.

Os “dados” apresentados na *cartapesquisa*, portanto, emergem das conversas em encontros *on-line* com professores de um dos coletivos que se dispuseram a participar e de cartas trocadas com professores do Coletivo da Argentina, como dito antes. A maior parte das interlocuções se consolidou com o Coletivo da Argentina e com professores que integram o projeto Café com Currículo.

Para além desses dados, também recorri a algumas anotações registradas em um diário da pesquisa, escrito no período da pandemia, pois, como bem nos lembra Dutra (2009, p. 375):

Tomando como base o pensamento sobre o ser, podemos pensar na narrativa e a sua ênfase na experiência, como uma das formas através da qual ser-no-mundo exercita sua compreensibilidade. À medida que o narrador conta sua história, esta carrega consigo os significados que constituem o seu estar-no-mundo, cujo ser-á se revela e se encobre nas palavras, principal articuladora da sua compreensão num mundo de existência.

Mais um mês iniciando e estamos em casa e a cabeça girando. Pensando no que pode acontecer. Será que irei sobreviver? Estou em casa pensando na tese e tentando pensar no que escrever e tentando sobreviver ao vírus. Entre leituras que tenho feito para a tese, limpar uma sacola que chega da rua, o distanciamento dos colegas e a avalanche do trabalho remoto fico pensando na metodologia. A princípio, na entrada do doutorado, eu tinha em mente o mergulho, como aprendi com Nilda Alves, para fazer pesquisa. Ir para Buenos Aires, conhecer um outro país e fazer a pesquisa. Como fazer diante desse contexto que nos assombra? Será um modo virtual legítimo de fazer a pesquisa? Sempre trabalhei na perspectiva das rodas. Como sempre participei do trabalho com professores fazendo encontros e rodas, como pensar nisso virtualmente? O princípio do trabalho com essa ideia – uma formação em rede – requer encontros. Será que existe uma forma de estabelecer esse laço com a pesquisa? (Nota do Diário de pesquisa, abril de 2020).

A partir das reflexões de Dutra (2009) sobre o estudo do ser na pesquisa, posso inferir que a existência só é compreendida na experiência vivida.

Representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem constitui-se numa subjetividade que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência. A narrativa, portanto, ao considerar essa dimensão do mundo vivido, nos sinaliza com a possibilidade de nos aproximarmos do outro, sem que se perca a principal característica que o distingue no mundo, que é a existência (DUTRA, 2009, p. 377-378).

Nessa reflexão, pude perceber que eu sou ao mesmo tempo o “pesquisador” e o “pesquisado”, o que já estava desenhado no memorial. Tal proposta vai ao encontro do que fui entendendo quanto ao meu “papel”, pois minha formação e percurso acadêmico, como dito no capítulo que traz meu memorial, passam pelas premissas aqui pesquisadas.

O texto apresentado, assim, não se restringe metodologicamente ao diário de pesquisa para seu desenvolvimento, mas busca recorrer também a esse dispositivo que é importante no que tange a uma pesquisa cartográfica, pois permite ao pesquisador que mergulhe no campo com todos os sentidos e reconheça em todas as fontes a potencialidade dos dados que surgem dentro da pesquisa.

Aposto na cartografia como uma ferramenta dialógica, tecida nas relações com os sujeitos-colaboradores da pesquisa, na direção de pensar e estar junto, assim borrando e ultrapassando os limites e as fronteiras de um método único cientificista. Esses princípios da cartografia coadunam com os estudos dos cotidianos (ALVES, 2008; SGARBI; OLIVEIRA, 2007; GARCIA, 2015), posto que ambos os princípios metodológicos permitem pensar metodologias, portanto, inventivas, encarnadas com sujeitos reais e narrativas, nos mostrando a riqueza e as experiências do menor.

Bebemos em todas as fontes, como nos ensinou Alves (2008), pois a autora nos lembra que é preciso ampliar nossas percepções e convicções do que pode ser uma fonte de conhecimento. Aqui, posso dizer que o trabalho com a pesquisa permitiu ampliar nossa compreensão de método e metodologia. Ou seja, o trabalho aqui é tecido na compreensão

metodológica de que é possível fazer uma pesquisa que sente, narra e vive. Assim, são vários estudos e pesquisas que nos permitem lembrar que as relações humanas são dinâmicas, diversas e complexas. Nesse caminhar, usamos as cartas para captar os saberes docentes e os sentidos de docência que são expostos em cada linha.

A pesquisa cartográfica, tal como apropriada nesta pesquisa, tem como proposta acompanhar percursos formativos, tanto do pesquisador quanto do pesquisado, para pensar o processo de formação de maneira mais coletiva e horizontal. A cartografia convida o pesquisador a adentrar nessas conexões e redes. Passa por um método que não tem aplicabilidades, mas permite uma ampliação dos sentidos. Tem como compromisso a experimentação de si e do outro. Eis a atitude do cartógrafo: assumir a atitude e a ética de si e em relação com outro.

A escolha da pesquisa cartográfica na tese como método se justifica, principalmente, por compreender que ela permite reunir diferentes dados e um melhor diálogo com o tempo presente. Um tempo que é criado na pesquisa, na experiência. A cartografia traz em sua premissa uma relação com seres e coisas que compõem o trabalho do pesquisador, ou seja, movimentos docentes, história do Café com Currículo, Coletivo Docente da Argentina, que compõem minha história como professor e pesquisador. Nesse sentido, esta tese parte da pesquisa qualitativa para pensar a experimentação de uma outra forma de pensar a docência: a partir de encontros, coletivos e afetos.

A ideia da cartografia surge inicialmente como um campo da Geografia, mais especificamente como mapa das cartas, ou mapa escrito das cartas. Nesse sentido, compreendo que podemos resumidamente estreitar o processo de escrita, carta e mapa na conjunção da cartografia. Cartografar tem relação com mapear os sentidos de um caminho, inscrever-se e escrever cartas que são produzidas durante uma navegação. Pesquisar toma o lugar do navegar! Cartografia está ligada aqui aos modos de caçar jeito dos sujeitos e dados da pesquisa.

Criar, navegar, pesquisar tudo o que é encontrado na pesquisa e depois dela. Esse é o corpo da cartografia. Ela é modo de pesquisar, pensando nos miúdos gestos que lançam em alto-mar o pesquisador e fazem com que ele olhe e acompanhe os acontecimentos. Cartografia é acompanhar o processo, como convidam a pensar, há muito, Virginia Kastrup, Edson Passos e Gilles Deleuze.

Gilles Deleuze e Felix Guattari, em 1995, pensaram o princípio da cartografia para fazer nascer o livro **Mil platôs**. Nesse livro, os autores pensam um método capaz de dar conta das suas composições subjetivas e teóricas. Porém, penso que tanto no trabalho dos autores quanto no trabalho desta tese, uma questão nos atravessa: Como podemos dizer que isso é uma pesquisa

cartográfica? Com os autores, e tantos outros que vêm consolidando o método da cartografia nas pesquisas, como podemos dizer que cartografar é criar modos de pesquisar que permitem ao pesquisador estar imbricado e registrar? Criar cartas! Nos métodos consagrados e consolidados chamaríamos de “caderno de campo”.

A cartografia permite que você crie cartas. Crie mapas. Ouvir/ler a partir das cartas o que os professores dos Coletivos Docentes da Argentina e os professores do Café com Currículo têm a dizer sobre o que vivem, constroem e tecem, singular e coletivamente, com seus pares, no cotidiano da escola, não é apenas um desafio para a pesquisa, mas um compromisso ético e político para a construção da metodologia não extrativista. Trata-se de criar e fazer um método com outras histórias e narrativas sobre as escolas, os currículos e os cotidianos, como nos convidam a pensar, há muito, Nilda Alves (2008), Regina Leite (2009) e Corinta Geraldi (1996).

A possibilidade de dialogar com o método da cartografia permite escutar dos professores que existe uma escola pensada a partir de uma perspectiva complexa, transdisciplinar, aglutinando e por vezes criando e produzindo diversos saberes, trajetórias, histórias e narrativas.

*Sabes em nossas conversas fiquei pensando no que falamos em outros momentos. Se existe uma maneira de acompanhar tudo isso que é dos coletivos. Temos coletivos docentes na América Latina toda. Temos muitos companheiros e companheiras e temos um movimento muito interessante que é de abrir cada vez mais as redes e poder oferecer hospitalidade para os educadores e educadoras, digo principalmente aqui na Argentina. Não é fácil, mas te digo que é um movimento que exige perseverança e esperança, você sabe isso do Paulo Freire, sim? É nisso que construímos os coletivos docentes. A troca de pares e para pensar nossas realidades e práticas coletivamente. Para expor nossas ideias, escutar nossos companheiros e companheiras, pôr em diálogo e enriquecer o intercâmbio para debater concepções e teorias que giram em torno das escolas.*

*Acredito que o nosso trabalho tem como ponto central pensar uma outra escola e uma outra formação. Você na outra vez falou do currículo, né? Acredito que seja isso também. Pensar as práticas das escolas é pensar os currículos. Os encontros ibero-americanos são espaços importante para entrar nas redes. São nesses espaços que vamos pensar com os professores, muitos deles não estão nas universidades, mas que produzem suas práticas docentes em outras direções. Você tem que participar do próximo. Nesses encontros é que escutamos, aprendemos e compartilhamos nossos conhecimentos e o saber pedagógico.*

*(Conversa com Gabriel Romaniz no Meet, em junho de 2020).*

A narrativa do professor Gabriel Romaniz permite refletir sobre como o trabalho com os coletivos docentes escapa a uma ordem ou uma estrutura; ao contrário, o trabalho com os coletivos é uma forma de pensar o encontro a partir de uma construção coletiva e democrática. Para tanto, acompanhar isso exige um “modo de fazer pesquisa” numa lógica coletiva, sempre produzindo realidades outras e conexões entre o pesquisador e o pesquisado. Assim sendo, a ideia da cartografia permite caçar saídas dentro dos mapas representativos.

Gabriel, ao narrar sua compreensão sobre o trabalho com os coletivos docentes, ilustra que ao nos encontrarmos podemos criar formas de concepções de formação docente e de escolas. Se de um lado aprendemos que os discursos sobre escolas e formação de professores sempre estão na pauta dos discursos políticos, jurídicos e midiáticos, muitas vezes, com sentidos demeritórios e isolados, por outro lado, percebi que a cartografia permite desenhar outros sentidos de docência e escola a partir das experiências cotidianas.

Em uma das conversas com alguns amigos doutorandos estava explicando o que é cartografia. Depois de explicar o movimento do tal método fiquei me perguntando. Mas será isso mesmo? Penso que quem está escrevendo uma dissertação, uma tese se pergunte isso cotidianamente. O meu método é “compatível” com tal proposta? Como tal método me permite desenvolver minha pesquisa? Mas li no livro: Pista. Cartografias do Desejo de Suely Rolnik (2010) que a cartografia é um método que cria com a realidade a partir dos movimentos micropolíticos e permite acompanhar esse processo minoritário. Pensando nesse livro e na forma que a cartografia permite diferentes entradas para a experimentação do real, compreendi que a cartografia não é só o método, mas configura-se como antimétodo. Ou seja, não parte de uma estrutura científica positivista moderna, porém, fundamenta-se nos modos de pesquisar e intervir nas subjetividades, de fazer com, traçar planos (Notas do Diário de pesquisa – 2021).

A cartografia é um espaço de produção de mapas e cartas que permitem pensar numa aproximação das realidades, bifurcando novas rotas, abrindo espaços para os diálogos, experimentando as práticas pedagógicas e produzindo dentro do ‘*espaçotempo*’ da pesquisa. Cartografar para pensar e produzir caminhos outros e perceber aquilo que aparentemente não estava visível a partir de um método distante do terreno vivido.

Ela permite vetores de saída das prescrições e das representações dos mapas dados apriorísticos pelos tribunais do método; assim, tal método possibilita criar relações de encontros entre pesquisador e pesquisado, entre vida e ciência, entre ciência e ficção, entre língua e gesto, fundamentalmente promovendo o diálogo entre escolas e universidades, espaços tão atacados pela língua economicista vigente na América Latina.

A pesquisa cartográfica parte de uma premissa da inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir. A pesquisa teceu, ainda, algumas perguntas, não para responder e eleger um modelo melhor de pensar os coletivos docentes e os desdobramentos, mas com o desejo de cartografar (DELEUZE; GUATTARI, 1995) essas experiências e pensar: quais outros sentidos-princípios de docência e currículo são construídos, de modo instituinte, pelos coletivos?

Os cartógrafos, há muito, buscam compreender a natureza mais geral da cartografia. Essas formas de pensar, geralmente incluem “arte” e “ciência”. A persistência da literatura sobre a “arte da cartografia” implica que a relação entre estas duas áreas seja vista como significativa. Essas formas de pensar são importantes, sobretudo porque refletem suposições

fundamentais sobre o que é cartografia e o que os cartógrafos fazem. Compreendi que, ao trabalhar com o método cartográfico, é possível projetar mapas itinerários, elaborar novos percursos para a pesquisa, aprendendo e ensinando em redes educativas.

No método da cartografia, é necessário traçar um plano comum, sem o qual a pesquisa não acontecerá. Sendo assim, ela já se prova como um método de investigação-formação, que não anseia desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Nesse sentido, podemos inferir que a cartografia tem a intenção de acompanhar as pistas ou pormenores.

As pistas, sejam deixadas pelas conversas ou cartas, possibilitam ampliar as redes da pesquisa cartográfica e acompanham os processos que são criados pelos grupos. Fui apresentado para uma das professoras que integram os coletivos docentes da Argentina – professora Adriana Torres.

*Allan: Olá, Professora Rosa, tudo bem? Primeiro quero agradecer a acolhida e oportunidade de nossas trocas. Estou pesquisado sobre os sentidos que permeiam o trabalho dos coletivos docentes e queria conversar com a senhora para pensarmos juntos algumas questões.*

*A primeira ideia que vejo no trabalho de vocês é a ideia de pensar a prática docente. Vejo que existe uma preocupação nos debates sobre essa questão. Aqui no Brasil também temos nos debruçado desde os anos 1990 para pensar a prática de maestro. Será que começamos nossa conversa por aí?*

*Adriana Torres: Olá, Allan. Quero te dizer que a prática é o que nos move. Algo que junta. Que aproxima o outro. Ainda mais em nosso trabalho como professores ou esta ideia de professores em redes. Bem. Comecei por aí porque sou professora dos pequeninhos, meu trabalho é desenvolver uma melhor prática para eles. Sempre pensando como tornar esse sujeito melhor. É isso o caminho da prática. Uma prática tem relação com aquilo que somos, não? Bem. Quando estamos em reunião no coletivo e escutamos uma prática de um docente, penso: O que essa prática tem para enriquecer meu trabalho? Como ele faz? Isso me aproxima do outro. Veja, eu estou aqui falando com você. Escutei o que me disse e agora estou pensando. Mesmo que esteja longe. Eu estou aqui pensando. Isso já me chamou para pensar tantas outras práticas. Percebes?*

*Allan: Professora, acho que entendi. Uma prática é uma pista de investigação. É isso? Concordo contigo quando diz que uma prática chama, posso dizer que ela convida o outro para pensar.*

*Adriana Torres: Sim. Isso. Dentro do coletivo escutamos as práticas. Algumas práticas não nos convocam tanto (risos), mas em sua maioria somos convidados.*

*(Conversa produzida pelo aplicativo Meet – maio 2020).*

A pesquisa cartográfica desenvolve a investigação de uma dimensão da realidade como processo das singularidades – um plano comum, porque traça a comunicação entre singularidades heterogêneas, como chamou atenção a professora Adriana Torres. Se a

cartografia elabora esse plano comum e heterogêneo, ela também concorre para a construção de um mundo comum; um coletivo comum de forças e afetos.

O que é importante na pesquisa cartográfica é mais do que um conjunto de pessoas e coisas reunidas, ela congrega o que chamamos de dimensão de processualidade dos coletivos. Em outro eixo, o da transversalidade, não se faz mais necessária a fronteirização que separa pesquisador e pesquisado, em que se passa a coexistir uma dimensão que atravessa sobre diferentes semióticas e se dá uma dimensão de coletivos. A dimensão de coletivos ultrapassa as fronteiras previamente estabelecidas entre disciplinas e participantes da pesquisa, diminuindo os domínios específicos ou grupos, que se implicam no processo de investigação, no que diz respeito à complexidade da realidade investigada.

*Olá, Allan. Tudo bem? Agradeço por receber sua carta. Gabriel havia me dito que iria chegar. Eu sou nova no coletivo de mestres, aqui na Argentina. Sou professora das crianças em uma província. Uma colega que me chamou para participar do coletivo e aqui estou. Eu iria participar do encontro presencial. Mas a covid não permitiu. Todos nós. Eu sou nova nessa escola que estou. Mas já tenho uma experiência com docência. Uma certa intimidade e uma coisa que me chama atenção nessas questões dos coletivos é poder investigar junto nossas práticas. Investigar minha sala de aula. Tenho uma colega que fecha a porta da sala das crianças e não divide planejamento e nada. Como pode ser uma professora de criança assim? Professor é aquele que investiga. Isso tenho aprendido com alguns colegas do coletivo. Li uma vez um texto sobre isso. A prática docente é investigativa e coletiva. Quando você me escreve me perguntando o que o coletivo traz de contribuição? Eu penso... É prática coletiva. Eu não fecho a porta da minha sala. Eu abro a porta da minha sala, eu investigo essa possibilidade, sabes? O que é coletivo? É isso, né, de encontrar, de pensar juntos, criar coisas novas. Eu penso que seja isso. Allan, obrigado pela carta e espero ir te contando um pouco do que penso sobre coletivo e prática dos maestros.*

*(Conversa Virtual aplicativo zoom com Alma Quintanilha, 2021).*

Cartografar está ligado ao ato de fazer com. Fazer com o outro, desenhar o caminho com o outro. É isso que a professora Alma Quintanilha nos alerta. Fazer um processo de investigação só é possível se eu faço com outro, se desloco minhas compreensões de todos os sentidos e percebo como é possível pensar em alternativas.

Pensar com outra língua implica nos deslocarmos para outro registro científico de pensar o processo da pesquisa, e, por esse motivo, é sempre uma pesquisa-intervenção-formação que se direciona de modo participativo, pois potencializa saberes até então excluídos – oralidade, escritas docentes, práticas pedagógicas, garantindo a legitimidade e a importância da perspectiva do “objeto” e seu poder de insistência e resiliência. Em dois encontros, contávamos como os professores da América Latina são os que mais sofrem com baixo salário, abandono pelo poder público, programas “salvacionistas” que chegam em caixotes dentro das escolas. Por quê? Qual o motivo?

Podemos considerar um ponto comum, que não seja pautado em relações de semelhança, tampouco de identidade. No território da cartografia, ao indicarmos que o comum é produzido pela transversalização realizada por práticas da participação, inclusão e tradução, relevamos o paradoxo da inseparabilidade das ideias de comum e heterogeneidade. Tal conceito de comum se define por sua consistência experiencial e concreta, e, por essa razão, se constitui um desafio a ser permanentemente enfrentado, não sendo nunca conquistado de modo definitivo.

Em contrapartida, o caráter participativo da pesquisa cartográfica reafirma o seu sentido de pesquisa-intervenção. Garantir a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa cartográfica significa fazer valer o protagonismo do objeto e a sua inclusão ativa no processo de produção de conhecimento, o que por si só intervém na realidade, já que desestabiliza os modos de organização do conhecimento e das instituições marcadas pela hierarquia dos diferentes e pelo corporativismo dos iguais.

Assim, entendo que a metodologia aqui defendida permite que o possível “objeto” – os professores – seja tomado como praticante. E tal figura de praticantes é expressa na carta convocatória para o VIII Encuentro Iberoamericano de 2018, enfatiza-se, igualmente, os maestros como praticantes políticos do seu fazer pedagógico:

El encuentro de la Red Iberoamericana, a la vez, pretende dignificar a las y los maestros y educadores como sujetos políticos, intelectuales y generadores de la cultura, investigadores de su práctica, productores de saber y transformadores de su entorno a través, incluso, de la creación de nuevas políticas. Procura ser un espacio de discusión y construcción de alternativas en un mundo que apunta hacia la estandarización de condiciones (Carta convocatoria do VIII Encuentro Iberoamericano).

A cartografia é uma pesquisa-intervenção participativa, porque não mantém a relação de oposição entre pesquisador e pesquisado. Pesquisador e pesquisado são praticantes e produtores de saber, permitindo criar políticas para sobreviver às ondas esmagadoras que avançam no campo da educação. Assim, a posição do cartógrafo – o pesquisador – é procurar brechas, saídas das realidades previamente dadas e perceber que elas são sempre coletivas e coproduzidas. Ao cartografar as linhas de composição da pesquisa, pesquisador e pesquisado, incluem-se a diversidade de interesses e os dissensos que animam os coletivos docentes, na direção da construção de um outro modo de operar com os conhecimentos que são produzidos pelos coletivos. Memórias, histórias, gostos, afetos, afecções, encontros, conversas, gestos e falas são elementos que costuram os coletivos, sendo assim, para mapear esses sentidos, a cartografia permite que o pesquisador seja incorporado nessas dinâmicas dos coletivos.

A pesquisa cartográfica se coloca, portanto, entre aquelas que afirmam a importância do interesse da ciência pelo que investiga, aceitando, em contrapartida, o interesse do objeto em si. Essa dimensão interativa ou participativa, característica da experiência de “inter-esse” é revalorizada, o que confere ao trabalho da pesquisa um sentido de cuidado.

Assim, no estudo cartográfico, a utilização da palavra “traduzir” possui o sentido de realizar a passagem de uma língua à outra. Isso se dá sem que haja uma língua por trás, que possa funcionar como um ponto de vista externo, garantido ou afastado. Estamos sempre numa língua ou noutra, não há uma língua por trás que constitua um solo seguro, que garanta a passagem de uma à outra. Segundo uma perspectiva da pesquisa cartográfica, a equivalência produzida não é sinônimo de correspondência, mas se dá como sintonia no plano das forças.

Pensando no problema da pesquisa, Deleuze e Guattari (1997) trazem a ideia do acesso à dimensão de *felt-meaning*, em que é necessário, por exemplo, para elaborar o resumo de um texto ou para efetuar a experiência de tradução de diferentes semióticas. O plano do *felt-meaning* é que sustenta a coerência do território e não seus limites espaciais. Ainda que difusa, e sem vir articulada em palavras e proposições precisas, ela porta, pela direção que indica, uma sensação de abertura de um novo campo e um impulso para ir mais longe. No momento em que ela emerge, a sensação de identidade individual é enfraquecida ou mesmo desaparece.

A sensação é de ausência de controle e de redução do agenciamento. A sensação de permeabilidade é um dos indícios do acesso a um plano comum. A sincronização de ritmos, a modulação de intensidades e as ressonâncias afetivas são outras figuras de acesso a tal plano. Enfim, é sempre a sintonia nesse plano aquém das formas estáveis que é capaz de fazer conectar universos diferentes, com suas semióticas características.

Tais conexões não serão jamais operadas no plano das formas estáveis, mas sim no plano que responde pela variação da experiência de todos os envolvidos. O plano comum envolve, portanto, ampliação e alargamento das singularidades heterogêneas e semióticas até então estranhas.

Nesse plano de captura, fazemos existir o que só existia como possibilidade, a partir da cartografia de contar mais histórias. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (KRENAK, 2020). Por meio das experiências dos coletivos, tona-se possível adiar o fim epistemológico-metodológico, que tem sido posto pelas práticas docentes, como o professor que tem que fazer, ensinar e avaliar.

Cartografar de modo complexo na pesquisa exige um cruzamento de afetos, histórias, cheiros, lembranças e partilhas, levando meus sentidos a estarem atentos a uma

imprevisibilidade de atravessamentos. Ao cabo de uma pesquisa, a sensação de que avançamos no conhecimento daquele território passa, mais uma vez, pela sensação de partilha de uma semiótica e de um maior pertencimento ao território. Ou seja, fomos costurando e ‘pensandofazendo’ uma maneira diferente e complexa na produção dos dados.

### 3.1 Cartas e conversas: modos outros de investigar com Sul

*O trabalho com cartas me parece interessante. Como pesquisar no momento pandêmico? Alguns estão trabalhando para usar tal ferramenta. Fico pensando em um momento de avanço tecnológico, onde temos áudios de 3 minutos, figurinhas que representam um texto inteiro, me parece trocar cartas, mesmo sendo virtual, um modo de estar mais próximo da pesquisa (Fragmento do Diário de pesquisa, em maio de 2021).*

*Oi, Allan, gostei da ideia do conversar pelo Zoom sobre os movimentos dos coletivos. Essa pandemia está nos sufocando. Ontem mesmo soube de um amigo que infelizmente não resistiu. Os números do Brasil são assustadores. Tu não achas que desde os anos 1990 estamos vivendo sempre uma pandemia na América Latina? Falava isso para uma colega ontem.*

*Vi sua pergunta. Mas acho que sua pergunta convida outra questão: quais os marcos dos coletivos da Argentina? Talvez, bem, é compreender o trabalho docente como fundamental para investigar políticas educacionais, principalmente as políticas neoliberais com início nos anos 1990. Ai também acontece isso, não é? A limitação da prática docente e os professores como reprodutores de um conhecimento sem contextualização. Essa é nossa bandeira. Assim, reconhecer os docentes como sujeitos produtores de conhecimentos da educação. Eu diria que esse é o primeiro movimento. Pensar pela experiência de nossas escolas me parece importante, sim? Me parece que algo se cria dentro das escolas e com isto podemos pensar. No? Bem... A experiência com o coletivo tem afetado diretamente essas políticas neoliberais. Afetado de pensar e questionar as políticas de governo.*

*O segundo movimento tem relação com as práticas dos professores. A primeira é sobre as condições de trabalhos. Essa é das práticas docentes, por quê? Porque é das práticas docentes desde as escolas em articulação com diversos modos de intervenção na realidade, sistematizações dos conhecimentos, inovações educativas e experiências pedagógicas, que é que vamos pensar o processo de produção do conhecimento nas escolas.*

*A terceira é aquela que falamos na conversa virtual juntos. É o trabalho em rede. Vocês aí trabalham muito com essa ideia, sim? A rede é uma forma alternativa para formação docente entre pares e como sistema democrático para a tomada de decisões com base nos princípios da horizontalidade, igualdade e inclusão. Compreendestes? São esses marcos que fundamentam o trabalho com coletivos aqui na Argentina. Existem outros.*

*(Conversa com Nelly – Coletivo Docente da Argentina, via Meet, em fevereiro de 2021).*

Ao trabalhar com as narrativas e as conversas dos representantes da Argentina e do Brasil, podemos pensar a razão de contar histórias de formas variadas. Nesse caminho, as cartas e narrativas contam e narram por meio da escrita uma intimidade docente que é criada a partir

do sentido de escolas e docência que é necessária para pensar os processos educativos desde o chão da escola.

Cara leitora, aqui, acreditamos ser importante pontuar nosso envolvimento com as narrativas e as conversas. Já deixamos claras as nossas opções metodológicas. Ou, talvez, não tanto. Contudo, partimos da ideia de que as conversas são espaços que nos permitem pensar a produção das narrativas. Pensar em encontros e conversas, como uma alternativa de diálogo, que incorpora para uma prática horizontal a possibilidade de afirmar que há um caminho. As conversas podem provocar aproximações que serão elementos fundamentais para a narrativa de histórias que, entrelaçando-se a questões sociais, constituem um espaço potente contra o silenciamento.

Nas narrativas que foram produzidas nas conversas com os praticantes dessa investigação percebemos processos de negociações, desejos, astúcias e medos que nos levaram a buscar a aprofundar acerca dos modos e da linguagem em forma de conversa como produção metodológica no envolvimento da pesquisa, pois, para Maturana (2001, p. 84), o conversar é “o fluir, entrelaçado de linguajar e emocionar”, no uso das narrativas para nos comunicarmos.

Nessa direção, não trabalhamos com narrativas e conversas como sinônimos, mas entendemos que o espaço das conversas favorece a produção de narrativas e possibilita ouvir e pensar com o outro sua voz e o seu silenciamento.

Ao escrever e pensar, os professores expressam a sua maneira de estar e ser professores, além de elaborar conhecimentos acerca das compreensões que carregam, especialmente, da noção do conhecimento produzido na/pela América Latina para pensar a Educação. As cartas carregam em si a subjetividade desses professores que, de certa forma, está impregnada de uma reflexão, interação e pertencimento do ‘*espacotempo*’ da escola.

*Estimado compañer@:*

*Mi nombre es Nelly Ayala Beltrán, soy profesora de primaria en el Argetina, he estado frente a grupo durante 14 años trabajando tanto en medio urbano como semiurbano. Estoy emocionada de poder compartir un poco de lo que he vivido durante este periodo de pandemia. Antes de contar mi experiencia en esta pandemia quisiera hacer un parêntesis para comentar que en septiembre del 2017 en Argentina hubo un terremoto que causó muchas afectaciones materiales en éste caso mi escuela se vio afectada estructuralmente. Se suspendieron las clases un mes y medio, y todos estábamos conmocionados porque ésta situación no se había presentado desde hace más de 30 años y parecía que pasaba el tempo y no había una solución ya que el gobierno se vio rebasado porque había muchos daños em*

*escuelas, iglesias, edificios públicos y viviendas. La localidad donde trabajo es un contexto semiurbano donde la mayoría de las escuelas tuvieron daños pero la delegación de la localidad nos prestó unas instalaciones para poder terminar el ciclo escolar. Posteriormente se dictaminó que se podrían reanudar labores en mi escuela y se comenzó con la demolición de la parte más afectada que fue un módulo de sanitarios y la dirección escolar.*

*Niños, padres y maestros fuimos testigos de cómo nuestra escuela iba cambiando al mismo tiempo que la organización de la escuela se adecua para poder continuar con las clases. Ésta situación fue el primer gran cambio que vivimos y que no pensamos que algo pudiera superar el terremoto hasta que surgió esta pandemia que hoy por hoy estamos viviendo. En febrero ya había cierta alerta por la situación sanitaria en Asia y en mi grupo de cuarto grado hicimos una entrevista a la promotora de salud de mi escuela donde los niños se manifestaron acerca de las enfermedades y sus vacunas, tocando el tema del covid-19.*

*La promotora nos comentó que muy probablemente esa enfermedad también llegaría a nuestro país por la movilidad que existe pero que lo preocupante sería que aún no hay vacuna. Yo seguía muy de cerca la noticia y como en Europa comenzaban los casos y en Italia comenzó una verdadera crisis sanitaria que rebasó su sistema de salud. En marzo las autoridades federales suspendieron las clases y muchos pensamos que probablemente regresaríamos después de vacaciones de semana santa. Aún no dimensionamos la magnitud de la pandemia. Se nos pidió que planeáramos dos semanas, con material impreso que pudieran trabajar los papás en casa. En medios de comunicación se mencionó que habría un confinamiento importante y nadie saliera de casa sino fuera estrictamente necesario, así transcurrió el primer mes y como docentes se nos informó que no se reanudarían labores en las escuelas. Aquí inició un trabajo más pensado en el sentido de poder planear actividades para los niños que no fueran de repaso sino que diera continuidad a los contenidos donde nos quedamos y que se cumplieran con los aprendizajes esperados.*

*La primera prioridad era entablar comunicación con los padres de familia, en mi caso yo ya manejaba un grupo de whatsapp donde se les daban avisos y se les explicaban tareas y dudas. Nunca me hubiera imaginado que este medio de whatsapp tendría gran relevancia porque se ha convertido en un medio muy importante donde he hablado con los niños, he realizado ejercicios para cálculo mental y toma de lectura. He usado el audio como medio para que manden algunas tareas específicas como refranes, o comentarios de actividades, también lo uso para hacer retroalimentación de sus trabajos.*

*He recolectado evidencias de sus trabajos por medio de fotografías. Al mismo tiempo comenzaron a llegar una infinidad de cursos en línea que realizar, reuniones en zoom que*

*atender, conferencias y webinars que cursar. En ocasiones hay dos eventos diarios donde es necesario conectarse y llegan las evidencias de los niños para recibir y retroalimentar. El trabajo que he realizado es mayor que lo que hacía antes de la pandemia de manera cotidiana. La localidad donde trabajo se dedica al comercio, un número importante de padres de familia se trasladan a la ciudad de México para vender comida. Al principio del confinamiento la mayoría de las personas se quedaron en sus casas pero cuando los recursos económicos se terminaron el confinamiento también.*

*La mayoría de los papás viven al día y no tienen un sueldo seguro porque se mantienen en el comercio informal. Dicha situación comencé a vivirla de cerca porque los padres no tienen un horario de trabajo estable, así que yo opté por decirles que me enviaran las evidencias de los niños diariamente pero en el horario que a ellos se les facilitara. En ocasiones recibo evidencias a las 23:00 hrs., así que en lo personal yo no puedo pedir que me entreguen en el horario escolar porque el trabajo de los padres de familia no me lo permite. A medida que me fui involucrando en cursos también aprendí el uso de plataformas como meet y zoom, así que he iniciado a realizar reuniones virtuales con mis niños una vez por semana en un horario de 16:00 hrs., los papás han apoyado mucho y los niños están sumamente motivados, en un principio yo mostraba renuencia por hacerlo, pero ahora que observo la respuesta positiva de mis niños estoy muy emocionada cada vez que se acerca el día de conectarnos.*

*Tengo un grupo de 28 alumnos de los cuales tengo una respuesta positiva en las reuniones virtuales de 20 alumnos en promedio. En el trabajo diario sólo he tenido dificultades en la comunicación con un alumno. Me he topado con una familia que ya no quiere mandar al niño a la escuela porque no hay una motivación por parte de los papás, hay mucha resistencia a éste nuevo modo de trabajar, así que sigo en la búsqueda de mejorar la comunicación con mi alumno. El trabajo en la planificación de los contenidos y la selección de los materiales lo he realizado con mis 2 compañeros de grado, por lo que en ese sentido he visto que hay una optimización del tiempo porque el trabajo lo organizamos de manera más rápida y eficiente.*

*También mantenemos comunicación sobre la situación de nuestros grupos y del trabajo administrativo que nos solicitan en nuestra escuela. La localidad en la que trabajo presenta cierta cercanía a la Argetina, por lo que el índice en el número de contagios ha resultado preocupante. Desafortunadamente una madre de familia de mi grupo falleció el 16 de mayo, lo que representó que mi alumna y su familia se vieran muy afectadas. El padre de familia tuvo que tomar un tiempo para reorganizar a su familia porque se quedó con una niña de 10 años y un niño de 6. Por mi parte traté de apoyar al padre de familia para que se tomaran su tiempo*

*para asimilar la pérdida de la señora y como escuela gestionamos al equipo de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) una plática sobre el duelo en la infancia.*

*Dicha conferencia se dio a nivel zona porque ha habido un número considerable de pérdidas humanas. Una de las sesiones de zoom con mi grupo se dedicó únicamente a que los niños pudieran saludar y platicar acerca de cómo han pasado la pandemia. En su mayoría comentaron que ya se sienten cansados del encierro porque no tienen con quién jugar en casa, no pueden visitar a sus familiares y usan la televisión como medio de distracción. Los he notado cansados con la situación pero con un enorme deseo de seguir aprendiendo. Durante un proyecto que hice para que los niños se comunicaran a través de una carta a un amigo, mi compañera de USAER me apoyó grabando una radionovela sobre cómo asumir y trabajar con los miedos. Mis alumnos se mostraron interesados y me enviaron sus comentarios con audios a través del whatsapp. También me he encontrado con problemáticas como el hecho de que los papás no entienden algún contenido, en especial de matemáticas y no saben cómo apoyar a sus hijos por lo que con mi esposo que también atiende el mismo grado en otra escuela, hacemos la resolución de los materiales para que los papás también tengan una guía que les sea funcional. En ocasiones me han hablado los papás para que les explique algún contenido en específico y en las clases de zoom busco enfocarme en los temas con mayor complejidad.*

*Considero que esta etapa ha sido muy dura para todos, pero también me genera el compromiso de apoyar a mis niños buscando estrategias que los apoyen a pasar el tiempo en casa de una mejor manera. Como docente he aprendido mucho en estos meses sobre el uso de la tecnología y estoy muy emocionada de poder aprender aún más conociendo a otros profesores y saber cómo están tomando y aprendiendo de esto para mejorar la práctica docente. Esto es un poco de lo que estoy viviendo y espero poder salir más fortalecida como persona y como profesora de esta pandemia y que este camino por el que estamos atravesando no sólo tenga mucha crisis, sino que esté repleto de experiencias que nos permitan marcar un parteaguas en la historia de la educación. Se despide tu amiga y compañera Nelly.*

Encontramos nas cartas tantas histórias e modos outros de produzir histórias que não estão colocados no eixo de uma história única que é contada sobre escolas e docentes. As cartas permitem explorar e conversar com as histórias que são narradas ali. Nessa direção, elas formam e formaram tantas outras histórias. Quando encontramos vestígios de outras histórias sobre escolas e docência, conseqüentemente, de currículos, podemos pensar que as cartas e as histórias ali presentes nos ajudam a adiar o fim do mundo, como bem nos ensinou Ailton Krenak, além de perceber que a história não é única, como disse Chimamanda.

A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, é igualmente importante, falar sobre elas (ADICHIE, 2019, p. 36).

A intenção de multiplicar as histórias investindo na ideia de outras histórias, junto com os docentes, por meio das cartas e narrativas dos professores do Café com Currículo, se desenha a partir de conversas como mote de investigação-formação. Esse caminho vem auxiliando para ouvirmos dos cotidianos múltiplas histórias, reforçando o entendimento de que não podemos ficar presos a um único modelo ou quadro representativo – nem nos currículos nem nos livros didáticos. Ou seja, utilizo as cartas como um instrumento metodológico para trabalhar a dimensão participativa dos sujeitos da pesquisa – alguns professores do Coletivo Docente e os que compõem o Café com Currículo. Em outro plano, o “uso” (CERTEAU, 1994) das cartas parte da compreensão da recuperação e sistematização das experiências docentes.

Ao pensar com as cartas, podemos inferir teoricamente que:

Analisando cartas em geral, reconhece-se que seu corpo permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda e outros), o que a faz afirmar que, embora sendo cartas, não são da mesma natureza, pois circulam em campos de atividades diversos, com funções comunicativas variadas: negócios, nas relações pessoais, na burocracia, no trabalho... (BEZERRA, 2003, p. 210).

Isso significa que a carta, como uma pista, escrita e inscrita no trabalho de pesquisa, permite um rastreio de práticas docentes. Ela possibilita um espaço de troca e um avanço nas reflexões entre os leitores, uma vez que parte das relações pessoais que foram estabelecidas pelos autores.

Assim sendo, as cartas escritas por mim e pelos professores são uma forma de deixar nossas marcas e pensar a docência e a escola. Uma forma de dizer que, epistemologicamente, é possível pensar a formação e os conhecimentos que são produzidos nos cotidianos de diferentes formas.

As cartas relatam intimidade dos seus autores com sua escrita e expressam a sua maneira de estar no mundo, além de conhecimentos acerca desse espaço. O que foi escrito parte da subjetividade dos sujeitos que escrevem e, assim, suas maneiras de pertencimento e interação com a cidade, uma vez que se escreve sobre espaços de identidade e pertencimento. A partir da leitura de Sierra Blás (2002), é possível entender que a escrita de si assume a subjetividade de seu autor como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela a sua verdade (RIBEIRO, 2021, p. 25).

Com Ribeiro (2021), posso dizer que compreendi que as cartas narram a intimidade dos seus autores (pesquisado e pesquisador) e trazem para o debate as concepções de docência e escola. Para além disso, ao escrever e receber uma carta, pude perceber as maneiras de ser e estar no mundo. Ao escrever uma carta, colocamos em movimento nossas subjetividades e, de

uma certa forma, a escrita do outro conduz para um espaço de pertencimento, partilha e experiências comuns. Vejamos uma outra conversa com o professor Gabriel Roimanz

*Allan: Gabriel, estava lendo uma das cartas procurando pistas que pudessem me ajudar a compreender essa última questão que você colocou sobre o ensinar e o aprender. Me parece que é algo muito forte para os coletivos ou essa questão aparece com muita força. Eu sou professor, aqui no Brasil, de uma universidade. Trabalho com alunos que estão fazendo licenciaturas – curso de formação de professores – e sempre discutimos isso. Fico pensando que essas duas palavras, ensinar e apreender, são forças que constituem todos nós. O que eu ensino? Como ensino? Por que ensino? Como aprendo? O que aprendo com meus alunos e alunas? Essas perguntas são discutidas por vocês? Não achas importante?*

*Gabriel: Sim. Foi o que falamos naquele outro encontro. Acho que foi isso. Tem algo que nos conduz. Algo da experiência docente que conecta nós aqui na Argentina com vocês aí no Brasil. Nós da América Latina com o mundo, mesmo que seja diferente. Mas todo professor tem uma pergunta que mobiliza ele. Sim. O docente parte da experiência dele e ao compartilhar, através de sua narrativa. Ele compartilha aquilo que ele sabe. Divide com um colega um conhecimento. É isso que pensamos dentro dos coletivos. Um espaço de troca de experiências. De dizer de outra forma. De pensar na voz que está na prática e quer dizer algo. Compreendes?*

*(Conversa no aplicativo Zoom, 2021, maio)*

Nesse movimento de busca de aproximação da complexidade dos cotidianos narrados, na interlocução com os coletivos, a opção por trabalhar com fragmentos das cartas e das conversas docentes é ajudada, também, pelo que vimos encontrando em Walter Benjamin (1994, p. 204) acerca da importância da narrativa, à medida que, diferentemente da informação, de caráter efêmero, ela não se entrega, mas conserva suas forças e, depois de muito tempo, é capaz de se desenvolver.

O trabalho com conversas nos possibilita pensá-las como memórias, no sentido que Benjamin atribui à narrativa, ou seja, o ouvinte da conversa vai aproximar o que ouve à sua própria experiência, que será relatada com elementos pessoais e mais aqueles advindos através da experiência do outro. Salientamos, ainda, a partir de um diálogo com Certeau (1994, p. 162), que a memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece. Ela se instala num encontro, no outro.

No decorrer da investigação, memórias foram sendo narradas e trazidas à baila por membros representados pelos dois coletivos para acompanhar a pesquisa, construindo outras realidades e possibilidades formativas. E nesse desafio, processos de interação, diálogo e coimplicação são vividos, complexificando a relação sujeito-objeto que exige que mergulhemos em suas narrativas, percebendo que é insuficiente assumir uma postura observadora das práticas cotidianas.

É esse envolvimento dialógico que nos leva a falar em mergulho e “não em observação porque sabemos que a vida cotidiana desses e dessas praticantes não se reduz àquilo que é

observável e organizável formalmente” (ALVES, 2008, p. 10). Esse exercício contribui para a instauração de um saber outro, que nos lembra a terceira margem do rio, de Guimarães Rosa (1988) – um saber estranhado por ser diferente, um conhecimento “ainda-não” conhecido, uma possibilidade de revermos nossas certezas e apostarmos em nossas múltiplas compreensões acerca do mundo que, ao serem partilhadas, transformam o “ainda-não” em “já-sim”, agregando *novasvelhas* experiências formativas, narrativizadas por meio de palavras.

Os coletivos de diferentes formas foram nos apresentando *novosvelhos* lugares, por meio de nossas conversas e suas cartas. Ao lê-las e partilhar algumas conversas, percebemos que os múltiplos sentimentos, culturas, ações vividas por cada coletivo são expressos na tessitura das redes de *saberesfazeres* que dão sentido às suas compreensões e ações precisam ser compartilhados coletivamente e, para fazê-lo, precisamos estar imersos em tantas histórias.

Em meio a isso, a relação “eu-tu” vai possibilitando a instauração de momentos e lembranças nas quais as vivências dão lugar, muitas vezes, às experiências. Esta *cartapesquisa* – vida de experiências narradas – pode nos levar a muitos lugares, abrir possibilidades de nos fazer pensar e repensar na e com a experiência do outro. Experiências partilhadas por meio da fala e da escrita. Talvez, esta *cartapesquisa*, leitora, fale muito mais de mim e daquilo que venho descobrindo e me envolvendo no percurso. Fale a partir de um outro lugar na formação, um lugar que busca pensar coletivamente, um lugar repleto de desejos e esperanças.

Nossa opção de trabalhar com narrativas não é uma opção neutra; aliás, defendemos a inexistência da neutralidade, pois estas experiências legitimam nossa dúvida em torno de uma ciência de certezas absolutas, em que há a separação entre o observador e o observado, ou seja, entre nós, humanos, que consideramos os fenômenos, e estes (os objetos de conhecimento). Diferente do eco (narrativo), o ruído (do outro ou o próprio outro) causaria perturbação e instabilidade às pesquisas calcadas na “comprovação de verdades”.

Contudo, a terceira margem do rio, que Guimarães tão bem narra, surge como um modo outro de pensarmos essa maneira de *pensarpraticar* a pesquisa. É essa terceira margem que (a)parece alheia, mas não é, e que nos possibilita questionar e pensar que parâmetros de normalização são postos no mundo

Nesse movimento, é possível, pois, que os coletivos docentes incorporem a ideia de que, ao narrar uma história, eles as fazem e são narradores praticantes ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até eles, neles inserindo, sempre, o fio do seu modo de contar. Exercem, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar* (ALVES, 2008, p. 13). As opções e táticas investigativas perseguidas se mostram como desafios praticáveis na busca por modos outros de produzir conhecimentos.

No entanto, nossas marcas nos traem e nos perseguem em todo o tempo. Assim, nosso exercício cotidiano tem sido empurrar (pre)conceitos e aprender a ouvir e aprender a aprender. Nesse mergulho em que buscamos contar as histórias que temos *ouvidovivido* por meio das narrativas destes coletivos fazemos uma crítica às práticas de pesquisa demasiado abstratas que não têm levado em conta o cotidiano vivido por professores. Mas não é essa a nossa questão central; não estamos aqui para brigar com ninguém e sim porque entendemos que somente aqueles que vivem suas práticas podem contá-las. Com isso, esperamos poder trazer para o campo da formação de professores e do currículo outra maneira de perceber o vivido que se dá no cotidiano das práticas de professores e professoras.

É com esses coletivos docentes “praticantes” que propomos a assumir a *conversa* como *arte de fazer* em nossas caminhadas, mergulhando nas narrativas e no próprio diálogo tecido com professores e professoras que também somos para pensar e *estar sendo* em uma conversa – e não entrevista, a qual pressupõe um jogo de intenções muitas vezes imposto e direcionado pelo entrevistador. Nesse movimento de *versar com*, nos colocamos frente ao desafio de nos relacionarmos de uma maneira mais afetiva com o *outro*, posicionando-nos abertamente diante dos temas que surgem, com uma postura livre para ouvir, entregando-nos às possibilidades dos diálogos. Logo, uma arte que vem sendo, além de nomeada, legitimada e praticada por nós e outros companheiros de pesquisa...

Sendo esse texto *polifônico* e *multissituado*, várias vozes e vários lugares são trazidos pelas narrativas, afinal, “desenvolver conversas com os praticantes e levar a que nos mostr[em] suas narrativas” (ALVES, 2010) valoriza e permite olhares outros para o cotidiano e práticas aí imbricadas. Ou seja, para tentar romper com as limitações impostas pela mera análise, a assunção da *conversa* com os/as professores/as praticantes e artistas *com* os cotidianos não funciona como extensão do que foi dito/narrado anteriormente, mas como ampliação dos nossos querereres/saberes acerca das práticas– e o que as narrativas sobre currículos revelam para nós e para todos os outros docentes envolvidos, dialética e dialogicamente. O nosso olhar (e dos professores e professoras), nesse sentido, se amplia para ressignificar o *espaçotempo* em que tais registros, narrativas e práticas foram produzidos, o qual (trans)borda continuamente em pistas para nós (tentarmos) decifrar questões ebulidas nas inquietudes iniciais.

*Rio de Janeiro, 15 de novembro de 2022*

*Oi, Allan, que alegria receber uma carta sua. Acho que a carta, mesmo redigida de forma digital, tem um poder acolhedor, acredite. Porém, não posso deixar de registrar que o*

*cheiro do papel e a letra manuscrita fazem falta, por isso, resolvi usar as técnicas que o computador nos oferece para driblar essa saudade. Mas, independentemente disso, as palavras sempre serão algo que nos une. Você bem sabe que eu acredito na força da palavra. Na tradição africana, a palavra possui um valor singular, pensar no Ser se comunicando com outro Ser e com o Divino. Então, independentemente de ser escrita ou digital somos Seres dialogando para além do tempo. Quando você me convida ao diálogo sobre a sua pesquisa sinto-me partícipe dela. Juro, me sinto incluída, e são esses sentimentos que pretendo levar até as pontas dos dedos para lhe responder sobre o Café. Que bom que você trouxe o Café para pensarmos juntos. Eu fui apresentada ao cotidiano, porém, foi com o Café que tive a oportunidade de vê-lo tomando vida diante dos meus olhos. Infelizmente, a pandemia me impediu de vivenciá-lo de forma presencial, mas, posso lhe dizer que, o que trocamos no espaço virtual foi maravilhoso. Independente de estarmos distantes, as trocas que ali se concretizaram tornaram o espaçotempo algo para além do tangível. E por que posso dizer isso? Porque as pessoas trouxeram vivências, saberes e práticas que comungavam com o coletivo ali presente. Eu pude me ver em alguns relatos e isso demonstrou que mesmo estando distantes somos um, somos um coletivo. Sabe, Allan, espero que possamos vivenciar o Café no presencial. Digo isso lembrando uma fala sua. “Existem ações, movimentos e outros sentidos no presencial que são importantes para o pesquisador”. O Café representa a oportunidade de pensarmos o coletivo, suas singularidades, sua cultura, empatia e diria até a solidariedade com aqueles que conhecem a nossa história. Não porque contamos, mas, porque em algum momento a vivemos e assim nos abrimos com mais facilidade, porque nos reconhecemos no outro. Essa é uma potência que talvez eu não consiga traduzir em palavras. Foi com o Café que percebi que as conversas que tinha com as professoras era um movimento de pesquisa. E levá-lo a frente também foi incentivado nos encontros que participei. Nossa, acho que essa carta está ficando longa. E espero ter passado um pouco do que sinto pelo Café. Não quis uma resposta teórica ou científica para a nossa carta. Espero que no som do meu teclado, nas pontas dos meus dedos e no olhar da tela fria, você possa encontrar, em cada linha, um pouco do calor que sinto ao mergulhar com todos os sentidos no Café com Currículo.*

*(Professora Rosane – Integrante do Café com Currículo)*

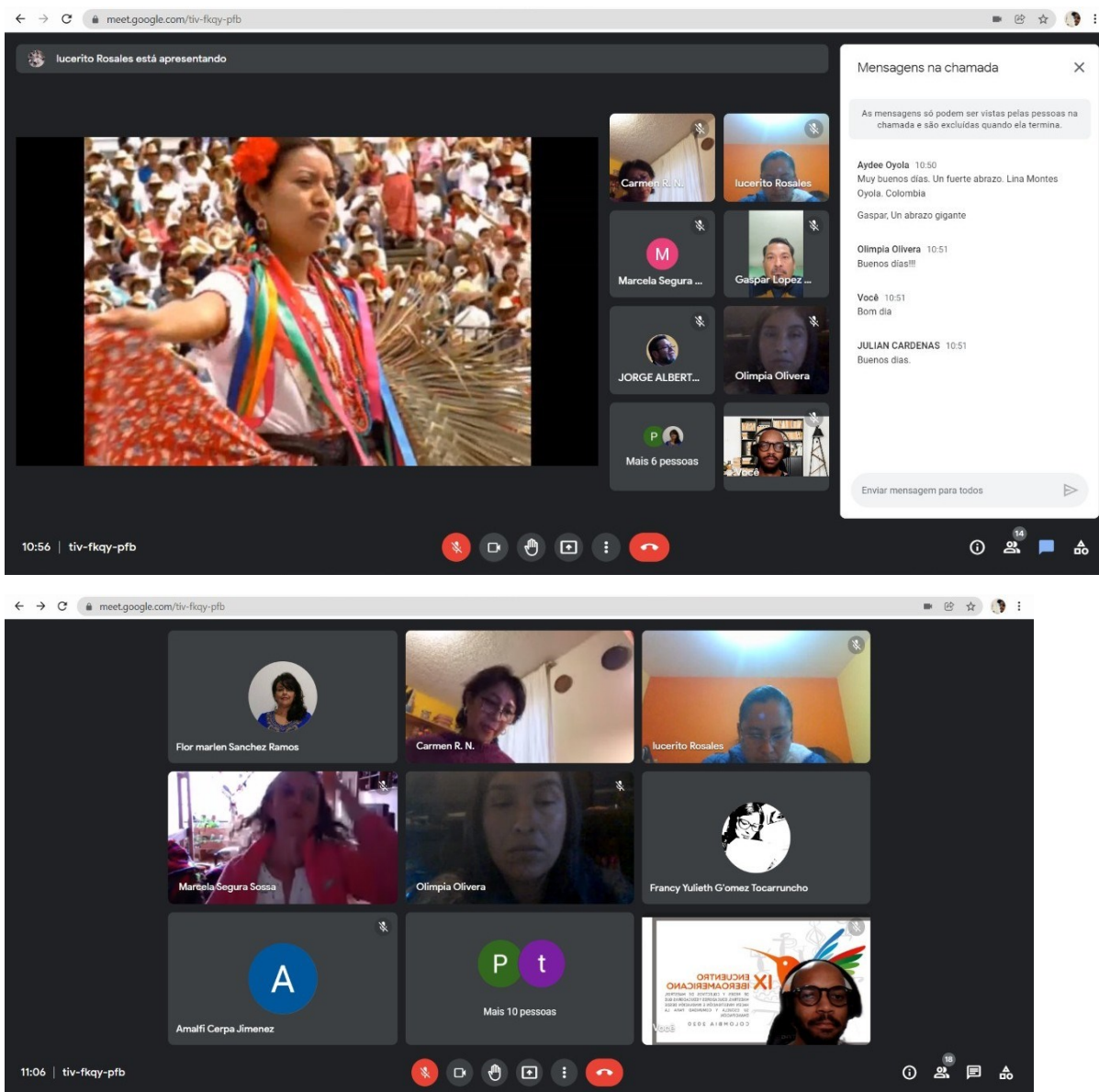
A formação coletiva de professores é essencial para consolidar parcerias profissionais. É isso que a professora Rosane – integrante do Café com Currículo – nos aponta. Sabemos o quanto o diálogo nos corredores das escolas e as parcerias de planejamento enriquecem nossas práticas. Sendo assim, poder estabelecer um *espaçotempo* de partilha, em que cada sujeito

docente tem espaço para narrar suas experiências e trocar com o outro, me parece importante para “vivermos” coletivamente as miudezas dos espaços de troca. Rosane nos conta sobre um momento muito crucial, que é a pandemia, porém, em sua carta, ela também registra que esses encontros virtuais foram o que permitiram novos encontros.

Além disso, Nóvoa (1992, p. 26) contribui para a discussão quando nos alerta que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formado. Nesse sentido, entendemos os coletivos mencionados como *espaçostempos* da partilha de práticas, de encontros e de produção de narrativas. Cada narrativa no seu encontro com o outro se torna um devir, ou seja, não há como prever de que forma os relatos interferem nas redes dos sujeitos envolvidos no ato de narrar.

A imagem na parte de baixo é sobre o IX Encuentro Iberoamericano de Coletivos Docentes realizado em 2021. Como dito anteriormente, o encontro do Ibero é o momento que reunimos todos os coletivos docentes da América Latina e apresentamos o que temos pensado e praticado dentro de cada coletivo.

Figura 10 – IX Encontro Iberoamericano de Coletivos Docentes - 2021



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Compartilhar histórias tem se mostrado como uma forma de tecer redes de solidariedade, permitindo que todos os pontos de vista sejam legítimos, ainda que não sejam parte do que conseguimos enxergar em função de nossas cegueiras. Galeano (2007, p. 33) sabiamente nos lembra que: do ponto de vista do sul, o verão do norte é inverno. Do ponto de vista de uma minhoca, um prato de espaguete é uma orgia. Onde os hindus veem uma vaca sagrada, outros veem um grande hambúrguer.

Na perspectiva de Boaventura (SANTOS, 2010), esse/a conhecimento/solidariedade é um/a conhecimento/emancipação, pois reconhece o outro como legítimo outro (MATURANA, 1999). Pat Hutchings e Mary Taylor Huber (*apud* NÓVOA, 2009) falam sobre a importância

de se reforçar o que eles vêm denominando como comunidades de prática, isto é, um espaço construído por grupos de professores em que se discutem experiências vividas, anseios e ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram projetos coletivos sobre os desafios enfrentados na educação.

A isso, somamos também a possibilidade de que, conscientemente ou não, todos os envolvidos nos coletivos docentes têm de resistir e, dessa forma, potencializar uma transformação do real (SANTOS, 2000). Por meio desse *espaçotempo* da troca ou das chamadas comunidades de prática, as professoras podem reforçar sentimentos de pertencimento, de identidade profissional e de autoria que são importantes para que se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas cotidianas. Essa reflexão coletiva pode dar sentido aos projetos futuros de políticas educacionais que contemplem as práticas e os saberes docentes.

Essa perspectiva, que caminha afirmando as autorias desses coletivos como algo legítimo, possibilita que as professoras, sujeitos desse processo, saiam do lugar do ignorante, do residual, do inferior, do local e do improdutivo, ou seja, do lugar da não-existência produzida pela epistemologia e pela racionalidade hegemônicas (SANTOS, 2005, p. 24). Os encontros do Encuentro Iberoamericano acontecem entre sujeitos reais, com vivências reais e singulares que praticam uma educação real em escolas reais com crianças reais e têm nos apontado caminhos para a tessitura de um projeto com potencial emancipatório no que tange às epistemologias do sul para o campo da formação de professores.

### **3.2 Extensão como ‘*espaçotempo*’ de formação continuada – o espaço da pesquisa**

A temática da formação docente tem sido recorrente nas políticas educacionais brasileiras no campo da Educação e do Currículo, conforme destacam os autores Garcia (2010; 2015), Oliveira (2012), Carvalho e Ferraço (2014) e Frangella (2012). Nas políticas e nos discursos curriculares, o objetivo na formação docente é tomando presença destacando a importância do professor como fundamental para novos arranjos das políticas de currículo.

Nesse sentido, as propostas de políticas de currículo e os discursos das políticas para a formação docente partem de duas premissas. A primeira tem o professor como herói e salvador do caos, ou seja, ele ganha um destaque na proposta curricular e, em um segundo momento, a mesma proposta o culpabiliza pelo fracasso das escolas e do processo de aprendizagem dos alunos. É preciso destacar que estamos falando de uma proposta de política de formação que cada vez mais vem sendo pautada pelos ideários da política neoliberal e do conservadorismo. Várias pesquisas destacam as oscilações defendidas pelas modificações nos discursos das

políticas curriculares, como, por exemplo, as de Freitas (2013), Frangella (2013) e Garcia (2015), e que, apesar de abordarem os diferentes sentidos de docência, apresentam em comum a presença do professor como algo fundamental para as modificações da educação brasileira.

Nessa direção, circulam muitos sentidos para o que se entende sobre “ser professor” (GARCIA, 2010). Tais sentidos elaborados pelas políticas curriculares colocam os docentes nessas duas premissas explicadas acima. Em nossas compreensões sobre docência e o trabalho com os cotidianos, temos como ponto de partida não naturalizar esses sentidos frios e hegemônicos de docência, ou como algo que constitui o ethos da docência. Partimos da compreensão de que o espaço da docência sempre é fluxo, sempre uma produção de modos de compreender ser professor.

Em pesquisas anteriores (RODRIGUES, 2014; 2017), apontamos que em nossas redes de *saberesfazeres* se tece o processo de políticas de currículo de formação de professores a partir de redes políticas e compreensões de desverticalização do poder do estado. Ou seja, não existe só um modo de produção da política, mas sim toda uma rede de pensamentos, políticas, discursos e práticas que irão remontar a ideia de implementação de uma política curricular.

A formação inicial de professores tem sido um grande desafio no que tange aos aspectos políticos e sociais. Neste cenário, é importante refletir sobre as propostas de formação continuada dos professores de forma a gerar propostas formativas que visem ao desenvolvimento das possibilidades de pensar temáticas que estejam na pauta das políticas educacionais e na sua própria prática curricular.

Nóvoa (1997), Perrenoud (1998) e Maldaner (1999; 2000) demonstram preocupações inerentes à formação continuada, bem como suas dificuldades advindas da cultura metódica e ultrapassada desta formação, mas, é importante sinalizar que para isso existe uma perspectiva. Essa perspectiva consiste em guiar o sujeito em seu desenvolvimento dinâmico por meio do qual ele se forma como pessoa humana – munido dos meios de conhecimento, do poder de julgamento e do entendimento sobre o que é educação.

O conceito de educação oferece uma dupla e singular problematização. Em primeiro lugar, o conceito parece ter uma origem em sua raiz etimológica e, em segundo lugar, as duas noções das quais surgiria a palavra educação apresentam uma aparente antinomia ou contradição: *educare* e *exducere*. Dessa aparente contradição, surgiram concepções educacionais que deram origem a longas lutas pedagógicas e que marcaram a história do pensamento pedagógico e o processo de defesa dos professores. Ambas as concepções, mais do que serem opostas ou contraditórias, coincidem e se complementam na realidade singular do docente, fundamento essencial e existencial da educação pela qual ele existe e atua.

É preciso destacar que as políticas curriculares de formação de professores no Brasil vêm passando por um processo de padronização e significação curricular como uma primazia da teoria e na relação teoria-fazer (aplicabilidade). Muitas “reformas” têm tentado melhorar os cursos de formação de professores. O discurso é que no chão da escola é preciso ter um profissional qualificado. Podemos fazer a leitura do termo “qualificado” como alguém que tem bastante teoria, porém, pouco se escuta sobre os modos de habitar as escolas, ouvir os professores.

Este entendido como a tarefa que os professores desenvolvem; um processo de trabalho constituído por diferentes componentes que podem ser isolados no abstrato para efeitos de análise. Tais componentes são: a finalidade, a matéria que se forma, os resultados de aprendizagem da matéria que aprende, as técnicas pedagógicas e os conhecimentos do professor.

Tendo em vista que os professores trabalham com pessoas, sua relação com elas é fundamentalmente constituída pelas relações sociais, o que exige muito no âmbito afetivo e cognitivo, configurando uma tarefa caracterizada por tensões e dilemas; negociações e estratégias de interação. É um trabalho investido ou vivido, no qual um professor pode não só “fazer o seu trabalho”, mas também se comprometer e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa e nas relações que são tecidas, principalmente entre professores.

Ele também é um trabalhador mental, na perspectiva de Gatti (2004), e um profissional como intelectual. É isso que explica o caráter envolvente ou comprometedor do trabalho docente e a dificuldade de se distanciar totalmente dela e estabelecer um limite preciso. Esta visão do trabalho docente varia necessariamente em função dos modelos de professores aos quais se faz referência. Em relação às dimensões do trabalho docente, os profissionais em formação determinaram três categorias, a saber: complexo, responsabilidade e envolvimento pessoal. Segundo Schnetzler (2002), a complexidade, pautada na racionalidade técnica e prática, é um fenômeno quantitativo aparente, pois interações, interferências e rupturas ocorrem entre qualquer número de elementos, fenômenos, subsistemas e sistemas, porém, esconde uma dimensão qualitativa que confere especificidade.

Neste contexto e associada a esta categoria, destaca-se a diversidade de atuação profissional, entendida como as diferentes frentes que o professor deve atender, assumindo em muitos casos o papel que corresponde à família. Nesse ínterim, o que percebo é que o trabalho

do professor está se diversificando muito, pois as demandas da sociedade “pipocam dentro da escola”<sup>10</sup>.

O trabalho docente em seu cotidiano é um conjunto de interações personalizadas com os alunos para garantir sua participação no próprio processo formativo e atender às suas diferentes necessidades (TARDIF, 2004). Quando consultados sobre as características de um bom professor, os profissionais em formação revelam categorias associadas à vocação e atualização, para posteriormente parar no reconhecimento de um conjunto de disposições que consideram necessárias para a docência.

Por outro lado, emerge uma ânsia dos próprios docentes em discutir questões que aparecem dentro das escolas e suas práticas. Das respostas dos professores em formação emerge o conceito de aperfeiçoamento, ou seja, para nos atualizar constantemente, teríamos que ter uma *tecla F5*, já que temos sempre que nos renovar.

Do ponto de vista do ensino, reconheço a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e os diversos contextos culturais em que ocorrem, levando-se em consideração as necessidades de desenvolvimento de conhecimentos por parte dos professores, tanto nos assuntos a serem aprendidos quanto nas estratégias para ensiná-los.

Sobre obstáculos, problemas ou limitações que muitos docentes possuem ou têm que enfrentar, estes aparecem associados ao desafio da preparação para a docência; o ambiente de aprendizagem, as responsabilidades profissionais, o ensino para a aprendizagem dos alunos e demais condicionantes da cultura escolar e das demandas sociais. Todas essas questões vão formando um caldeirão em que o professor fica mergulhado sem conseguir dialogar com o seu par na mesma escola.

Assim, percebo um vácuo no que tange a uma política de formação continuada de professores. Essa ausência abre brechas para que o espaço da extensão universitária crie os processos de formação continuada. Assim, encontro no processo da extensão universitária uma lacuna para pensar os processos de formação docente continuada que tenham como bandeira a horizontalidade, a coletividade e o diálogo permanente com os conhecimentos que são produzidos pelas escolas e seus professores.

É preciso compreender que a extensão, tanto em seus sentidos mais tradicionais, oriundos de uma globalização hegemônica no Brasil sobre o que é extensão, quanto nas propostas criadas pelos seus coordenadores, estão imbuídas em um contexto cultural que permite, ou não, que possam ser criadas novas compreensões sobre o papel da extensão para a

---

<sup>10</sup> Fala de uma professora que participou do projeto de extensão *Café com Currículo* em 2015.

sociedade. Essa perspectiva parte de reflexões sobre como pensar o papel da extensão e da ciência na sociedade, conforme orienta Santos (2005).

A extensão é uma das funções básicas do sistema universitário, principalmente o público. As tarefas extensionais são ações múltiplas e variadas que ocorrem em diferentes níveis e orientações. Um grande aspecto é a divulgação das manifestações artísticas; outra é a projeção do ensino e da pesquisa para além de seu espaço, forma e conteúdo originais.

Um segundo aspecto possui, por sua vez, vários níveis e orientações. Eles são fornecidos dependendo dos objetivos. Podem ser para favorecer a educação integral e extracurricular da comunidade universitária; fornecer serviços educacionais à população em geral; vincular especificamente o trabalho acadêmico ao planejamento e solução dos principais problemas nacionais etc.

Um elemento importante na definição do perfil da extensão universitária em situações específicas é o contexto social. No caso do sistema brasileiro, o estágio tecnológico, a disponibilidade de tempo livre e a ausência de compromisso social ao qual as funções universitárias estão explicitamente subordinadas desempenham um papel relevante. Na América Latina, esse compromisso social é um critério normativo para o trabalho extensivo. Isso não significa que, na prática, a vocação social das universidades latino-americanas tenha sido plenamente realizada. No entanto, oferece amplo escopo para o desenvolvimento das modalidades de atividades de extensão. Dadas as demandas do contexto latino-americano, essas atividades devem contribuir para a expansão e a inovação do sistema universitário.

Nesse sentido, as ações extensionistas implementadas têm demonstrado que, na medida em que estão ligadas às necessidades do meio social, não se esgotam, mas sim retroalimentam, enriquecem e se reproduzem, apesar dos pesares. A dinâmica do trabalho extensional também depende de integrações, rodas e diálogos. Uma série de ações isoladas que não buscam um fim imediato comum mostra *feedback* limitado e pouco dinamismo. Por outro lado, um pacote de ações inter-relacionadas que focalizam o trabalho extensional para um objetivo comum (por exemplo, vincular o trabalho acadêmico à solução de grandes problemas nacionais) se alimenta e se reproduz.

Sendo assim, entendo a extensão como espaço fértil para perceber os sentidos que são produzidos nesses espaços aqui no Brasil e que ecoam na América Latina. Ou seja, como o espaço da extensão é um terreno fértil para pensarmos sobre o processo da construção das práticas dos professores e dos sentidos que circulam a partir dos coletivos.

O desafio posto para a universidade, no que se refere à sua interlocução com os espaços “de fora”, é acirrado pela “crise de legitimidade” de que nos fala Santos (2019). Segundo esse

sociólogo, essa crise é provocada pela perda do consenso sobre a natureza e o sentido do conhecimento acadêmico historicamente legitimado pela cultura universitária como sendo válido para configurar os currículos acadêmicos. Afinal, a que interesses esse conhecimento acadêmico tem atendido? Em um cenário político cujas demandas de igualdade endereçadas às instituições de formação se articulam às demandas de diferença, não caberia se questionar que currículo, que conhecimento se deve legitimar e para qual universidade?

Assim, podemos dizer que o desafio para a universidade no que tange à interlocução com os espaços externos é fortemente apertado pela “crise de legitimidade” da qual nos esclarece Boaventura de Sousa Santos. Tal crise é evidenciada pela ausência da compreensão do conhecimento historicamente legitimado pelo caminho da modernidade. Como os “conhecimentos acadêmicos” têm olhado para a sociedade? Como esses conhecimentos têm pensado o processo de formação continuada? Com base em quê e por quê? No bojo dessas perguntas, podemos trazer uma outra que, a partir daquilo que escutei em uma conversa, escrevo aqui. Qual currículo escolar tem se legitimado nos cursos de formação de professores?

*Allan: Tenho pensado muito sobre o papel da universidade na formação dos professores, creio que isso deve ser uma questão para vocês (Coletivo Docente da Argentina). O que estamos construindo com os professores, seja aqui no projeto que faço parte ou vocês na Argentina?*

*Diana: Eu li um texto de uma professora que pertence à rede de mestres. Conheces? Maria La Alma? Esse texto é sobre como a universidade pode mudar nossas vidas. Não é sobre o aspecto profissional. Compreendes? Não é isso. É mudar sua vida. O texto é dela narrando sua experiência na universidade e como isso permitiu que ele se tornasse mais forte. Compreendes? No final ela conta que a rede de mestres no México começa dentro das escolas, aqui na Argentina também, mas em muitos lugares a formação é pensada somente de fora. Isso é uma luta que defendemos como rede de mestres. Entendes, mestre? Sim?*

*Diana: Allan, você comentava de currículo em outra conversa, mas nossas redes já são currículos, sim? É pensar nessa luta de uma formação que tenha como horizonte os saberes e conhecimentos de maestros e maestras.*

*Allan: Eu estava falando naquele dia do encontro das cartas sobre isso. Apresentando um pouco da perspectiva da minha investigação e o trabalho que venho tentando fazer da relação de currículo e formação de professores. Talvez, mais especificamente, das práticas dos coletivos como currículos. Fui claro? Desculpe oportunhol...*

*Diana: Claro. Se compreendi é sobre currículo, sim? Então, temos trabalho dentro dos coletivos em sentido mais amplo de currículo. Temos pensado como nossas práticas produzem, sim? Conhecimentos. Compreendes práticas de mestres e maestras como espaço de produção de conhecimentos? Penso que é questão do currículo. Currículo e os conhecimentos das disciplinas estão em movimento por conta dos maestros e maestras.*

*(Integrante do Coletivo da Argentina – Maio 2022).*

Essa conversa com a professora Diana Duarte nos permite considerar que é preciso pensar uma formação universitária que esteja no desejo daquilo que se cria em diálogo permanente entre escolas-universidades. Daquilo que criamos como currículos de formação com coletivos, seja no espaço da extensão como formação continuada ou nos espaços de lutas cotidianas docentes. Sempre com a premissa viva da horizontalização dos saberes e da dialogicidade.

Nesse sentido, pensamos o desenvolvimento das práticas docentes, a partir das ecologias dos saberes (SANTOS, 2000), e a prática dos professores nas rodas de conversas como tipicamente avaliativa por natureza. A observação do professor geralmente está ligada ao desempenho em sala de aula. Cada vez mais escolas, no entanto, estão usando a formação – professores (in)formando professores – como uma forma de desenvolvimento profissional que melhora as práticas de ensino e o desempenho dos alunos.

Os benefícios de aprender pela formação – para o professor e a escola – são fundamentais para a troca de experiências/saberes. Ser observado em sala de aula pode abalar os nervos de qualquer professor. Porém, a formação docente serve como veículo para o crescimento profissional, já que, em vez de avaliações de desempenho, possui vários benefícios.

Percebe-se que a intenção da troca de professor para professor é que seja uma ferramenta para o desenvolvimento profissional e, por sua vez, para o aprendizado do aluno. A formação de pares entre docentes é um modelo de aprendizagem profissional que se torna a chave para apoiar uma nova visão de desenvolvimento. O ato diz respeito a envolver os professores em um projeto de extensão e, a partir dos seus conhecimentos, repensarmos que imagens de escolas, docência e currículo estão ou não cristalizadas. Os membros da equipe, então, aplicam esse aprendizado na sala de aula, observando uns aos outros, ensinando e fornecendo *feedback* regularmente.

A formação de pares funciona junto com outras formas de desenvolvimento profissional. Esta formação por pares realizada pelos coletivos oferece a oportunidade de ampliar os sentidos e mapear os conhecimentos que são produzidos pelos professores.

Esta forma de pensar/agir com docentes encoraja uma conversa afiada. É essencial que os saberes docentes se tornem a pauta dessa conversa, mobilizando outras narrativas no que tange ao espaço da escola. Além disso, o trabalho com os coletivos docentes é uma oportunidade de trabalhar com os aspectos das demandas diárias da sala de aula vividas por eles, e isso pode ajudá-los a (re)pensar novas saídas e caminhos.

A formação de pares-coletivos docentes no âmbito escolar também desenvolve habilidades de comunicação. É importante salientar que a formação de pares demonstra o

compromisso da escola com o desenvolvimento profissional, em que este contribui para o desenvolvimento de toda a escola, criando uma comunidade de aprendizagem profissional dedicada à melhoria. Ao abrir a sala de aula e compartilhar pontos fortes uns com os outros, boas práticas são vistas e celebradas. É importante ressaltar que as áreas de desenvolvimento são destacadas e os docentes trabalham juntos para planejar as próximas etapas.

En este sentido, se tensiona y redefine la identidad docente al posicionarse como productor y portador de saberes pedagógicos, en un proceso colectivo de producción de conocimientos y de desarrollo de otros modos de organización, orientados a la democratización de la escuela. Por otro lado, el trabajo en red favorece diversas formas y vías de encuentro y participación, ya sean presenciales o virtuales (de lectura entre pares, reuniones de coordinación, publicaciones colectivas, intercambio de experiencias o desarrollo de actividades conjuntas) que permiten la circulación y la producción colectiva del saber pedagógico (SUÁREZ; ARGANI, 2011, p. 47).

Não há linearidade na produção de currículos e de formação, há um rompimento de qualquer lógica provocada pelos fluxos de idas e vindas dos professores que são tecidos pelos movimentos políticos e epistemológicos durante o viver da docência. Ou seja, a extensão acaba sendo um espaço importante para compreender esses fluxos e com eles pensar. São os fluxos das emoções, solidariedade, cooperação e copresença, das narrativas e conversas que são postas nas rodas de professores e do pensar coletivamente. Esses elementos se incorporam na tessitura de pensar a formação seja no chão da escola ou nas universidades.

Pensar os coletivos docentes a partir das experiências que emergem desse movimento e das narrativas nos exige, também, pensar no elo entre escolas-universidades. Por isso, compreendemos o Café com Currículo como um espaço de formação, tal princípio coaduna com os objetivos do Coletivo de Docentes da Argentina. Por isso, esta *cartapesquisa* toma como base a articulação entre esses dois espaços de formação e aproximação tendo o diálogo entre esses dois coletivos. Ambos os espaços partem da premissa de investigar com os saberes docentes modos outros de pesquisa, escrever, pensar na prática e articular conhecimentos práticos e teóricos.

### **3.3 Café com Currículo: espaço coletivo de formação**

Café com Currículo é um projeto de extensão coordenado pela professora Alexandra Garcia, composto por pesquisadores, alunos da graduação e da pós-graduação de várias instituições do Rio de Janeiro, outros Estados e até da Argentina. São encontros periódicos entre professores da educação básica pertencentes às redes municipais e à rede do Estado do Rio de Janeiro que integram um projeto de pesquisa e extensão sediado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Os encontros com escolas são produzidos no âmbito do grupo de pesquisa, no qual estou vinculado e produzindo esta *cartapesquisa*. Tal proposta de cada curso é formada pelos integrantes do grupo, que, em sua maioria, são professoras da escola pública. Ou seja, o projeto, por mais que esteja ancorado na universidade, tem seu movimento interno feito por conversas entre professoras da educação básica.

O projeto tem como objetivo pensar encontros entre professores da educação básica e perceber suas produções curriculares. Assim, o espaço do Café com Currículo é uma aposta no processo de desinvisibilização e multiplicação das práticas e experiências cotidianas. Nossa argumentação é a de que ao trabalhar com os cotidianos é preciso um outro olhar que busque uma (re)construção que nos ensine que os conhecimentos são tecidos por várias redes de *saberesfazer*s, lógicas e políticas. São encontros plurais que nos guiam para a potencialidade da vida, permitindo um diálogo mais horizontal e profundo com os professores.

Os encontros pautam-se em concepções e práticas que buscam contribuir com os processos formativos no sentido de afirmar os sujeitos desses processos como ativos na produção dos currículos e de seus sentidos. Portanto, corresponsáveis pela produção das políticas, sentidos e valores que os currículos mobilizam (GARCIA, 2015, p. 20).

As pautas dos encontros partem das demandas dos professores que têm nas narrativas e discussões de suas práticas os conteúdos prioritários das rodas de conversa. Enquanto espaço de pesquisa e formação, os encontros buscam operar princípios construídos com base na interlocução entre a fundamentação teórica do projeto e os conhecimentos tecidos na pesquisa com as escolas e os professores. São esses os princípios, segundo Garcia (2015, p. 28):

- Os diálogos universidade-escolas: a valorização dos saberes produzidos pelos professores em suas práticas;
- As narrativas e a sistematização dos conhecimentos produzidos pelos e com os professores;
- A experiência e a produção do currículo;
- O compromisso político com a escola pública;
- As práticas como espaço de produção político-emancipatória.

O projeto de extensão articula contribuições teórico-metodológicas para criar caminhos no desenvolvimento da investigação. Temos nas Pesquisas com os cotidianos a fonte dos princípios político-epistemológicos que nos auxiliam a pensar a produção do conhecimento na educação a partir da percepção das produções cotidianas das escolas e dos professores.

Sendo, nesse sentido, importantes as noções de uso (CERTEAU, 1994) – que nos auxiliam a compreender o modo como os diferentes artefatos culturais e normas existentes são apropriados e transformados nos cotidianos – e, dentre outras noções, a das redes educativas

que nos formam e que formamos (ALVES, 2019) – central nos debates nos processos de formação em coletivos docentes e para pensar a produção curricular que emerge com o movimento dessas redes nos cotidianos.

Os saberes que dialogam, que mutuamente se interpelam, questionam e avaliam, não o fazem em separado como atividade intelectual isolada de outras atividades sociais. Fazem-no nos contextos das práticas sociais constituídas ou a construir, cuja dimensão epistemológica é uma entre outra, e é dessas práticas que emergem as questões postas aos vários saberes em presença (SANTOS, 2008, p. 31).

Seguindo os princípios da ecologia de saberes, as premissas dos cotidianos e o diálogo entre os coletivos investigados, percebemos que ao trabalhar em redes de professores oferece uma dimensão do trabalho coletivo e de um diálogo potente entre escolas-universidades. Ambos os grupos investigados trabalham na dimensão de uma formação continuada. A ideia de formação continuada para ambos os grupos não é levar os conhecimentos teóricos da universidade para dentro de suas práticas. Ao contrário, é pensar com as práticas como podemos (re)pensar os caminhos teóricos.

Café com Currículo e o Coletivo da Argentina são lócus não somente de uma “formação continuada”, mas ambientes de aprendizagem coletiva e (re)criação dos sentidos de docência e diríamos de currículos. Orte y Gassetta (2004) nos lembram que continuará “estando de algum modo” através das palavras ouvidas numa “dialética” da obrigação de continuar pensando [...] pois o homem, com efeito, não tem outro remédio senão “continuar pensando” porque sempre se depara com o fato de que não pensou nada por completo” (p. 548). Portanto, “continuar pensando” sobre os processos formativos em coletivos nas redes é um dos legados de ambos os espaços pesquisados. Por que é importante ouvir outro? Por que é importante continuar pensando? Nesse sentido, um dos aspectos centrais do Café com Currículo é aprofundar a escuta e perceber experiências instituintes<sup>11</sup>.

Sendo assim, o espaço do Café é um espaço coletivo em que se compartilham os princípios e as práticas das experiências docentes e permite metodologicamente pesquisar, formar e construir outros princípios no campo da educação. Acreditamos que a produção dos saberes, as lutas cotidianas e o que se produz a partir dos professores são alternativas de “escolhas epistemológicas, políticas e metodológicas” (GARCIA, 2015) para pensarmos os coletivos docentes como espaços de diálogo permanente.

<sup>11</sup> Experiências instituintes entendidas com Célia Linhares (2002, p. 23) “como práticas pedagógicas que trabalham no rompimento dos padrões de racionalidade e políticas hegemônicas”. Estas experiências com o Café com Currículo buscam caminhos na educação em prol da construção da solidariedade, da valorização dos sujeitos históricos, na percepção de tempo e espaços não lineares.

Percebemos esta proposta do Café como um verdadeiro “por vir” que possibilita pensar com as práticas e várias janelas (pensando no tempo da pandemia), como nos sugere Cecilia Meirelles e “sentir verdadeiramente feliz” por poder “continuar pensando” os desafios, ora com os conhecimentos que negam as práticas dos professores, ora “continuar pensando” nas experiências que o Café vem proporcionando aos docentes, ora “continuar pensando” nas práticas que estão criando novos currículos, por exemplo, enfim, me sinto verdadeiramente feliz de “continuar pensando”.

Continuar pensando e (re)afirmando o espaço da docência como algo sempre coletivo. Um corpo coletivo e político. Segundo Pimenta (2000, p. 2), a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também, um processo de transformação de si. Continuar pensando o Café com Currículo como campo fértil para a discussão – problematização – da pesquisa – permitindo aprofundar as experiências em torno da escola e da formação compartilhada que perpassa os vários sentidos e compreensões sobre o que é ser professor.

Entendemos que o campo da formação docente necessita ser pensado como um movimento permanente, lócus da performance docente – “ser professor”. Trabalhamos com a formação a partir das interlocuções necessárias às produções de conhecimentos que se fazem tanto nas pesquisas no campo da educação quanto na interlocução entre professores do chão da escola. Acreditamos ser possível, às pesquisas e aos processos formativos, investir nas possibilidades de compartilhar coletivamente saberes e práticas mais solidárias como ferramenta do trabalho docente e na produção de práticas sociais emancipatórias. Nesse sentido, os estudos acerca da docência e seus desdobramentos em proposições diversas avançaram bastante nas últimas décadas. Embora grande parte desses estudos tenha se restringido à universidade, defendemos a ideia de que a discussão atual – a pesquisa na prática docente – é algo que precisa acontecer nas escolas. Caso contrário, perderá seu potencial de transformação para se esvaziar em discursos que ignoram que o desenvolvimento de pesquisas na prática é algo que já acontece na escola, de maneira independente e anterior ao discurso acadêmico (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p. 1.239).

Ao encontrar com esses professores, nossos coletivos, podemos perceber a necessidade e a urgência de falar de experiências, práticas e pensar os currículos com aqueles que são desautorizados pelos discursos jurídico-político-midiáticos. Entendemos que o espaço de estar juntos, ‘*pensandosentindo*’ sobre nossas práticas, permite que os professores criem um sentimento de pertencimento e de performance acerca da própria docência.

Reafirmo o Café com Currículo como um espaço de produção coletiva, como o corpo de estudantes que pertence ao grupo e às escolas na qual desenvolvemos o projeto. Pois, nesse caminho, compreendemos os encontros com professores como o espaço de entrecruzamento com o campo do currículo e da formação docente. Na conversa com a professora Diana Duarte fica esta pista, e para nós é fundamental evidenciar essa lógica quando pensamos a partir dos cotidianos.

Um café e duas gotas de adoçante nos permitem compreender que tais campos estão imbricados um ao outro, ou seja, trabalhamos com os professores em redes pensando e produzindo currículo, reativando o espaço da luta com os saberes docentes. Nesse sentido, o projeto de extensão que narro tem como caminho teórico e metodológico possível compreender o que “se passa quando nada se parece passar” (PAIS, 2003) nas escolas. Ao pensar sobre esse cruzamento do Café com Currículo e o Coletivo da Argentina, podemos acompanhar os fluxos de idas e vindas de professores e suas produções cotidianas.

É no Café, junto com meus pares, que temos dialogado com experiências docentes. Nesse sentido, destaco dois aspectos importantes acerca do movimento do Café com Currículo: O primeiro é pensar sempre na relação escola e universidade e o desdobramento dessa lógica é (re)caminhar da universidade para pensar os currículos de formação; o segundo ponto é o trabalho de pensar na produção curricular cotidiana sempre ancorada nos encontros entre professores.

Os encontros vividos nos processos formativos podem provocar aproximações entre diferentes modos e diferentes compreensões de docência. Nesse sentido, ensaia-se a possibilidade de serem os encontros na formação exercícios dialógicos e desse amor que se faz no diálogo e no envolvimento em causas comuns. O encontro nos remete, ainda, à tensão entre desejável e possível (SANTOS, 2009), que se colocam como permanentes potencialidades nas práticas docentes e com as quais a experiência – como o que “nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca” (LARROSA, 2004, p. 154) e as produções mais solidárias e coletivas dos saberes podem acontecer (GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 38).

Essa premissa do Café se aproxima do Coletivo da Argentina, pois me desloco para pensar nas tessituras ao construir modos outros de pensar a docência. São tantas informações que não paramos para refletir sobre as práticas que geram novas possibilidades educativas e novos caminhos para a docência. Contudo, temos apostado no Café como espaço de tessitura de conhecimentos dos professores “no quais os sujeitos tecem suas redes de *saberesfazeres*, conde vivem, agem, sentem, sofrem, amam [...]”(SGARBI; OLIVEIRA, 2008). Foi nesse espaço que me fiz professor, pesquisador, aluno...

Defendo a ideia de que o espaço do coletivo é o lugar em que “se faz professor”, ou seja, é nesse lugar de trocas, de memórias, dos contos das narrativas e do compartilhamento dos

saberes. Independente de qual seja o formato desse coletivo ou do ambiente em que estão inseridos, é na relação compartilhada entre práticas, teorias e muitos cotidianos que vivem e se constituem os professores e as professoras.

A criação desta atmosfera produzida pelo Café com Currículo não é para anestésiar os professores, mas para (re)pensar suas práticas e contar novas formas de produção curricular, para mostrar algumas feridas deixadas pelas políticas neoliberais dentro das escolas e cicatrizar tantas outras.

Nessa dimensão, pensamos com Oliveira e Sgarbi (2008, p. 18), sem abrir mão do social, essa possibilidade de (re)significar os cotidianos desses professores, “de modo que se encontrem nele não a mesmice e os equívocos para reformular regras e modelos do que nele deveria ser, mas para compreendê-lo como espaço de produção de conhecimento para melhor aproximar da realidade”.

Pensar o Café com Currículo como espaço de invenção, criação e produção é pensar nas memórias, nas narrativas de professores e professoras, das integrantes, que são professoras, em sua maioria das redes públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Espaço praticado com muita intensidade e repleto de modos outros de investigar. O trabalho produzido pelo Café nos permite considerar o cotidiano como um espaço de permanente investigação e criação.

O cotidiano é o espaço que é vivido e (re)criado a cada momento por seus sujeitos. Podemos, então, pensá-lo como algo que é fluido, cheio de possibilidades e movimentos. Não há, assim, como nos conformarmos, quando pensamos nos cotidianos dos espaços escolares, com explicações hegemônicas sobre a escola. Ou seja, o trabalho desenvolvido no Café com Currículo nos desvela uma outra leitura. O projeto é feito de muito cotidiano e outros aromas teóricos.

Nessa composição, podemos dizer, leitora, que a ideia do projeto tem como premissa os cotidianos escolares igualmente os coletivos docentes. É com os cotidianos que ambos os espaços vão (re)pensar suas práticas, seus sonhos, viver intensamente diferentes narrativas e compartilhar os seus saberes. Pensar com os cotidianos é ouvir práticas heterogêneas que permitem e se entrecruzam, construindo um *espaçotempo* de produção de novos saberes e sentidos da docência.

O cotidiano é o espaço de encontros, encontros que permitem compartilhar diversas experiências e que tais experiências contam modos outros de perceber essas escolas, de se perceber como professor.

Assim, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre os cotidianos escolares, que, de

maneira frequente, tem assumido uma forma de pensar que os vem negando como espaço de produção tempo de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando de ser entendido também e, sobretudo, como grande diversidade (ALVES, 2008, p. 18).

Nesse caminhar, os estudos dos cotidianos contribuíram para a discussão desta *cartapesquisa* para articular prática e teoria entendendo os usos-táticas (CERTEAU, 1994) que os praticantes realizam dentro dos coletivos, aqui, tanto o Café com Currículo e os Coletivos da Argetina. Entendemos que as táticas de Certeau se traduzem na (re)elaboração e na(re)invenção dos currículos no cotidiano pelos praticantes, aqui, chamamos de praticantes os integrantes dos coletivos investigados.

Nesta clandestinidade de fazer as escolas e os currículos estabelecemos formas de encontros, caças e aprendizagens, pois este *espaçotempo* lhe confere “mobilidade [...] para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. [...] Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 1994, p. 100-101).

Ao mergulhar no que acontece nas práticas curriculares cotidianas percebemos que os praticantes se utilizam das propostas oferecidas como oficiais para criar outras formas de ensinar e aprender que atenda às escolas reais com suas complexidades e multiplicidades

### **3.4 O Encontro com os coletivos docentes depois de muitos cafés – Ecos Latinos**

Tecer reflexões sobre o diálogo, um conceito, uma ideia – força freireana que atravessa toda a forma de pensar a existência humana – é de grande importância, no sentido de situar a prática/práxis dialógica como um processo, uma condição fundamental, ou seja, necessária à nossa existência e à nossa formação ontológica e humana que, como afirmou Freire (2005), é inacabada, incompleta, necessitando sempre dos/as outros/as, de coletivos, de pronúncias de mundo e de envolvimento dialógico, na problematização deste “estar sendo” e na percepção coletiva das condições desiguais e de opressão para a sua superação.

Tal conceito nos permite reafirmar a necessidade do diálogo inerente à condição humana, que necessita do coletivo, de homens e mulheres como sujeitos em uma construção histórica, e nos possibilita, com esta afirmação, nos posicionarmos criticamente em um tempo de silêncios, de isolamentos, de distanciamentos e de adoecimentos e desumanizações.

Na direção deste encontro humanizador, emancipador, transformador, que o diálogo potencialmente provoca, situamos a existência das redes pedagógicas e dos coletivos docentes latino-americanas/os como parte desta relação dialógica e necessária à existência humana, que se coloca como uma construção histórica de docentes para pensar não somente suas existências,

mas suas práticas como parte da problematização deste existir, seus *'pensaresfazeres'* e, inerente a este movimento plural de ricos deslocamentos, proporcionar movimentos formativos genuínos, territorializados, suleados pelos chãos da América Latina.

Para nós, não é possível conceber a formação entre/de redes e coletivos docentes instituintes que não esteja pautada, referenciada em uma relação dialógica, formativa, política, ética, estética, conforme (re)afirmaremos em vários momentos ao longo desta tese.

Como parte deste movimento dialógico, situamos, ainda que brevemente, a criação da Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos, que surge no ano de 2012, a partir de um movimento de dois professores que atuavam em uma instituição pública de ensino em Tabio, Cundinamarca/Colômbia. A reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, a insatisfação gerada e o desejo de superação de práticas neocolonizadoras moveram inicialmente os referidos docentes na mesma direção que, na década de 1980/90 emergiu o movimento das redes pedagógicas na Colômbia. Assim nasceu a Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos, ainda de forma bastante localizada, mas fruto do desejo docente de formação e diálogos entre pares. Aos poucos, a este movimento embrionário, foram se agregando outras/os educadores/as para integrarem a rede formativa e dialógica, buscando, por meio das trocas e reflexões coletivas, traçar objetivos comuns para pensar suas experiências educativas.

Em 2014, este movimento ganhou maior amplitude, a partir da participação da Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos no “VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad”, evento de caráter internacional, cuja primeira edição ocorreu em 1992 na Espanha, e que mantém uma periodicidade trienal, tendo hoje um registro de nove edições realizadas<sup>12</sup>. O VII encontro Ibero-Americano possibilitou que docentes, de outras redes e países, comesçassem a estabelecer diálogos e a conhecer e desejar compor a Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos.

Importante mencionar que, mesmo antes da pandemia da covid-19, em 2020, os encontros com a Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos ocorriam presencialmente com uma certa periodicidade anual e que, somente em 2020, os encontros

<sup>12</sup> Historicamente, os Encuentros Ibero-americanos de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad foram realizados em 1992 na Huelva – Espanha; em 1999, em Oaxtepec – México; em 2002, em Santa Marta – Colômbia; em 2005, em Lajeado – Brasil; em 2008, na Venezuela; em 2011, em Córdoba – Argentina; em 2014, em Cajamarca – Peru; em 2017, em Morelia – México; e, em 2020, pela primeira vez, de forma totalmente virtual, em virtude do cenário mundial pandêmico, o evento foi organizado pela Colômbia enquanto rede convocante.

passaram a ocorrer de maneira totalmente virtual, assíncrona, devido à particularidade deste ano pandêmico e das medidas de contenção de propagação do vírus.

Situando brevemente o que representam os Encuentros Iberoamericanos de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad, nos afirma Duhalde que,

En estos encuentros, los maestros y las maestras participantes se posicionan en un lugar protagónico, distinto al de simples consumidores de producciones hechas por otros investigadores o expertos. En la dinámica interna se generan flujos de intercambio y se promueve un diálogo de saberes acerca de los conocimientos que producen y ponen en juego los maestros y las maestras en la vida cotidiana de las instituciones educativas. También se reflexiona y debate sobre los diversos modos de organización de los y las docentes, entre los que se encuentran: colectivos, anillos, grupos de estudio, nodos, redes y demás formas de trabajo y vinculación que los sujetos sociales despliegan en las escuelas (DUHALDE, 2011, p. 222).

Considerando as particularidades de cada encontro, tanto do Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad, quanto da Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos, podemos destacar algumas semelhanças em suas constituições, tanto do lugar de protagonismo dos docentes, quanto da possibilidade de intercâmbio de conhecimentos e saberes proporcionadas a partir dos diálogos que se estabelecem entre seus sujeitos, estes que trazem diversas experiências formativas, de atuação profissional e formas de se perceberem docentes nestes movimentos plurais.

Chegamos em 2020, o ano “em que o mundo parou”, impactados pelo coronavírus que impôs formas outras de pensar o mundo, a vida, a sociedade, a educação, a escola. A Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos respondeu a esse momento histórico de silenciamentos, isolamentos, perdas, individualização da prática docente buscando no diálogo entre pares internacionais constituírem-se em reflexões diante do modelo de ensino remoto e virtual adotado pelos diferentes países, que, de forma semelhante, excluía uma grande parcela da população de estudantes das classes populares que não possuía condições para acompanhar as aulas no modelo assíncrono, virtual e tecnológico.

Para esse grande diálogo internacional, travado durante todo o ano de 2020, de forma virtual, elegeu-se como tema central, para o I Diálogo Internacional de Ensino e Aprendizagem, “Desafios dos Educadores em Tempos de Pandemia”.

Entre abril e dezembro de 2020 foram realizados 18 encontros entre diversas redes de docentes de 12 países latino-americanos e caribenhos, a saber: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Os encontros foram realizados por meio da plataforma Zoom, com duração que variava entre uma

e duas horas, em que foram produzidos depoimentos orais, apresentações, vídeos, narrativas, poesias, momentos de expedições culturais, cujos países apresentavam um pouco sobre as curiosidades locais, culturas, gastronomia, geografia, dentre outros aspectos que considerassem relevantes. Os encontros contavam também com um momento específico de produção de uma síntese dos debates, traduzida para o Guaraní.

Importante situar o lugar da linguagem, seja ela em Guaraní, seja ela em espanhol (América Latina e Caribe) com seus traços culturais, geográficos de países participantes, e a nossa, única, em língua portuguesa, como um exercício constante de ampliação do diálogo e do aprendizado entre seus participantes.

#### 4 'PRÁTICASPOLÍTICAS' DO SABER DOCENTE

*Querido Allan,*

*Foi com muita alegria que recebi a sua carta, ainda que os dias estejam conturbados nesse processo de final de doutoramento e, também, na minha recente relação com a maternidade.*

*Narrativas, corpos que vão para a guerra? Impossível não lembrar de Walter Benjamin e a estreita relação do emudecimento das narrativas dos soldados que voltavam da guerra. Tendemos a associar as experiências a coisas positivas, mas quantas vezes as experiências nos causam dores que nos emudecem, assim como os soldados que ante tanta barbárie, não sentiam vontade de comunicar as experiências vividas. É certo que o declínio da experiência teve estreita relação com o modo de vida moderna e acelerada, mas estaríamos nós, docentes do século XXI, lidando além da desvalorização contínua dos nossos saberes e fazeres, com o emudecimento das narrativas?*

*No meu caso, o período de distanciamento social colocou, de certo modo, minha vida em suspenso. As interações remotas não me traziam a alegria e nem me permitiam comunicar as experiências daquele momento. Sinto o meu emudecimento como uma negação, já que ao narrar, precisamos rememorar e dar sentidos às experiências vividas. O que mais temos escolhido não narrar?*

*Entendo que, nesse movimento, é necessário voltar os nossos olhos para as nossas práticas. Assumir o meu lugar de autoria na docência pode ser um dos primeiros passos para que as experiências se tornem comunicáveis. Para o diálogo, convido a literatura, primeiramente, a poesia de Fernando Pessoa, na figura de Alberto Caeiro, quando nos diz que “O essencial é saber ver, /Saber ver sem estar a pensar, /Saber ver quando se vê, /E nem pensar quando se vê, /Nem ver quando se pensa. /Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!), /Isso exige um estudo profundo, /Uma aprendizagem de desaprender.”*

*Seria a literatura um caminho possível para nos darmos conta do nosso inacabamento, como bem sinaliza Bakhtin e nosso mestre Paulo Freire? Já que assumimos a indissociabilidade entre teoria e prática, vida e pesquisa, recuperar espaços para a fruição das narrativas docentes é fundamental, não só para desinvisibilizar os saberes mas também para ampliarmos os processos formativos, na direção de uma educação solidária e colaborativa, como nos ensinam os coletivos docentes, não é mesmo? Ademais, assumimos que*

*[...] para compreender a vida dos professores e suas práticas nas escolas, parece-nos que o melhor caminho é fazê-los narradores do próprio trabalho e da sua constituição como docente, apoiando-os em seu processo de se fazerem professores e pesquisadores, sujeitos que querem compreender o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 40).*

*Na busca de compreender o que me toca, em oposição à barbárie, nesse momento em que me encaminho para o final da escrita, trago também a poesia de Manoel de Barros, na figura do Bernardo-árvore, o especialista em transfazer a natureza, que seus silêncios altos eram um convite aos passarinhos, que o ouviam de longe a pousarem em seus ombros.*

*Penso que nós, professoras e professores, temos um olhar de poeta, de certo modo. Afinal, ante tantas experiências que nos emudecem e a desvalorização docente, como ainda prosseguimos apostando na coletividade e solidariedade, numa sociedade que constantemente reitera o contrário, que tenta reduzir o fazer docente a reprodutores de políticas de homogeneização curricular, como a BNCC?*

*Como o poeta, encerro essas reflexões com o mesmo questionamento; “pode um homem enriquecer a natureza com a sua Incompletude?”. E, por fim, compartilho a poesia.*

*Bernardo é quase uma árvore  
Bernardo é quase uma árvore  
Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem de longe  
E vêm pousar em seu ombro.  
Seu olho renova as tardes.  
Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho;  
I abridor de amanhecer  
I prego que farfalha  
I encolhedor de rios – e I esticador de horizontes.  
(Bernardo consegue esticar o horizonte usando três  
Fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)  
Bernardo desregula a natureza: Seu olho aumenta o poente.  
(Pode um homem enriquecer a natureza com a sua Incompletude?)*

*Rio de Janeiro, 22 de abril de 2022.  
(Luziane Patricio, integrante do Café com Currículo).*

Os estudos e as investigações em torno do saber docente não são algo novo, contudo, tornam-se um aspecto importante que atravessam o campo da educação e as políticas educacionais contemporâneas. Uma pergunta então surge, pensando com Martinez Boom Alberto e Maria Pilar Unda e a carta de Luziane: Por que ainda estudamos os saberes e as práticas docentes? Ou nas palavras e reivindicação de Luziane “Entendo que, nesse movimento,

é necessário voltar os nossos olhos para as nossas práticas. Assumir o meu lugar de autoria na docência pode ser um dos primeiros passos para que as experiências se tornem comunicáveis”.

Aqui faço um parêntese nesta conversa, ressaltando que não se trata de fazer um levantamento – estado da arte sobre a temática de saberes docentes –, mas de encontrar pistas e indícios sobre como (re)pensar as tantas *‘práticas políticas’* dos saberes docentes que são gestadas pelos coletivos. É uma parte mais teórica, contudo, para reforçar epistemologicamente que os praticantes (CERTEAU, 1994) são produtores desses saberes. É na roda que o saber, o conhecimento, o conteúdo e a teoria giram. É nesse lugar instituinte que busco os sentidos desse saber. É possível, a partir do saber docente, pautar novas políticas?

Pensando com Garcia (2010; 2015), as políticas de formação “precisa[m] ser pensada[s] como permanente[s] e garantida[s] por políticas oficiais” (GARCIA, 2015, p. 2), me pergunto: A partir de quem? Com quem? Com os saberes docentes? Temos enfrentado o apagamento dos saberes docentes a partir das “reformas educacionais” que avançam no Brasil, especialmente?

Lo importante es que estamos intentando otros modos de formación de educadores, haciendo una ruptura radical con aquellas formulas de la capacitación que, bajo diversas denominaciones como actualización, entrenamiento, perfeccionamiento, mejoramiento, o “reciclaje” de maestros, se mantienen en el plano de la racionalidad técnica y de la performatividad e intentan perfeccionar modelos externos para ser reproducidos al interior de las instituciones del saber pedagógico, sin, *consultar las experiencias, ni los saberes, ni las condiciones de las prácticas* de los maestros (ALBERTO; UNDA, 2002, p. 27).

Essa conversa não se costura somente sob o ponto de vista de se defender uma política oficial para a formação docente, porém, avança no sentido epistemológico e político no qual o saber docente é o *‘espaçotempo’* da criação política no que tange ao espaço das escolas, dos currículos e da docência. Pois, na escola fazemos política, (re)criamos as políticas e damos outros significados e sentidos para as que chegam verticalmente dentro dela. Nessa direção, o saber docente ocupa o lugar da teoria e produz novas epistemologias oriundas desse saber, visto que é ele que permite a criação de uma escola outra, de uma ampliação dos sentidos dos docentes, pensando uma formação (com)partilhada, permitindo, ainda, um processo de formação mais coletiva.

O que os saberes docentes têm para nos contar e narrar sobre o seu modo de pensar uma educação outra, um outro processo de formação? Talvez, a premissa epistemológica que trago para este trabalho seja pensar o saber docente a partir de novas possibilidades e horizontes e outros modos de pensar o social e o educativo, de maneira diferente das políticas educacionais que chegam às escolas de forma vertical, como já mencionado anteriormente.

Nesse sentido, podemos colocar uma outra questão: qual é a complexidade que envolve o saber docente? Como podemos pensar propostas de formação que partam do reconhecimento

daquilo que interroga os próprios professores? Muitas perguntas e muitas experiências... E muitos saberes!

Falando em muitas perguntas e poucas respostas, recebi uma carta da professora Nancy – integrante do Coletivo Docente da Argentina – e com ela é possível pensarmos em dois aspectos: sobre o período pandêmico que atravessamos e o que desse período podemos utilizar para movimentar os saberes docentes.

*Buenos Aires, Primer año de Pandemia (16/10/2020)*

*Hola, Allan! Cómo estás? Gusto en estar conectadxs!! Me sentí convocada participar de esta iniciativa, con ganas de intercambiar ideas, sensaciones, experiencias, sentimientos ... Pero ahora no sé cómo empezar!!!!!!Las reglas de etiqueta y de una buena conversación, indican por el principio ...y tratando de evitar preguntas filosóficas que giren en torno a dónde está el principio, y cuál es, decreto que el principio es presentarme.*

*Vivo en la Ciudad de la Furia, como canta Cerati en La Ciudad de la Furia. Por suerte no en el centro capitalino, sino en uno de los barrios más alejados del Obelisco, en Villa Lugano. Uno de los barrios más pobres y estigmatizados de la Ciudad. Pero yo lo amo. Viví en él desde que era bebé pero nací en otro que se llama Mataderos, (barrio vecino y amigo). Está ubicado en el Sudoeste de la Ciudad. Único barrio que en las últimas elecciones, no se pintó de amarillo (el color que identifica a los neoliberales).*

*Arranqué estudiando analista de sistemas allá por el año 83 del siglo pasado, ja! Pero duré seis meses en la Facultad de Ingeniería. Rápidamente me cambié a la Facultad de Filosofía y Letras a estudiar Ciencias de la Educación, después vino el Profesorado también en la misma rama, una Maestría em Pedagogías Críticas que estoy tratando de terminar, una Diplomatura em Formación Docente y un sin fin de cursos y jornadas en las que siempre intenté pensar junto a otros la educación, tema que me apasiona. Hace 17 años que soy Rectora de un Profesorado, que ha sido pensado desde la perspectiva del pensamiento crítico, con un proyecto educativo que pretendemos innovador, que ha sido pensado en clave de educación popular y que aborda la pedagogía desde el punto de vista freireano, pensamiento que nos orienta y construye permanentemente a quienes formamos parte del mismo.*

*Tiene la particularidad de ser una Institución privada pero gratuita, que funciona en turno vespertino. Este profesorado también está en un Barrio del Sur de la Ciudad de Buenos Aires, Barracas, y funciona en una entidad la histórica de dicho barrio, la Sociedad Luz-Universidad Popular fundada en 1899 por Juan B. Justo, un socialista de aquellos años. El Profesorado se llama Alfredo Palacios, en honor a quien fuera el primer diputado socialista de América Latina, y también porque Don Alfredo, en el mismo edificio en el que funcionamos*

*nosotros, les enseñaba a los obreros sus derechos laborales. En ese profesorado, de construcción colectiva, además de tener la responsabilidad de poner la firma en las decisiones finales, también doy clases de Pedagogía (materia introductoria), en el primer cuatrimestre, y Trabajo y Rol Docente, en el segundo cuatrimestre. Justamente el aula es el espacio que más placer me da, el cargo de gestión es de una gran soledad con bastantes sinsabores.*

*Como te imaginarás la pandemia me sorprendió como a todos y me llenó de interrogantes. Hay una serie de preguntas recurrentes, desordenadas, urgentes, incómodas que giran y giran en mi cabeza, y en las que no puedo dejar de pensar. La única certeza que tengo es que este virus vino a mostrarnos a todos que pertenecemos a un mismo grupo y que nos ataca a todos por igual, sin hacer mayores diferencias: la especie humana, y que lo único que nos puede salvar justamente, es "la humanidad", pero es lo que menos ponemos en juego, lo que menos aparece. Mis preguntas recurrentes son (y las presentaré tal como se me vengán a la mente):*

*¿Por qué a la sociedad le cuesta tanto ver a los docentes como trabajadores? ¿Dónde encontrar el sentido de lo humano en tiempos de oscuridad? ¿Cuáles son las ideas más provocadoras de Freire para desafiar a los futuros docentes? ¿Qué prácticas docentes posibilitan la reflexión crítica en la formación de los futuros maestros? ¿Hasta dónde debemos practicar las verdades?*

*¿qué apuesta hacer en este tiempo histórico concreto?*

*¿Cómo establecemos un diálogo posible con aquéllos que ocupan las calles para oponerse a las políticas del cuidado del otro?*

*¿Cómo salir de la manipulación mediática, la deslegitimación de la democracia, el individualismo?*

*¿Cómo conservar la esperanza en este tiempo pandémico?*

*¿Qué hacer para construir mundos más significativos y más solidarios?*

*¿Qué y cómo hacemos para arrebatárselo a la derecha los usos espurios que hace de Freire? Como verás, no mentí al decir que el abanico de preguntas que me acorrala es variopinto y profuso. ¿Qué pregunta podremos sumar juntxs? A cuál le podremos encontrar respuesta? Espero no haberte apabullado ... te mando un abrazo pre-pandémico, de esos fuertes, de los de antes.*

*(Integrante do Coletivo da Argentina Nancy Soletar)*

A carta escrita pela professora Nancy nos mostra que o saber docente é recheado de perguntas e que algumas vezes o tempo da globalização não nos permite pensar sobre esses conhecimentos e interrogações produzidos dentro das escolas. Quando ela termina sua carta

questionando quais perguntas podemos fazer juntos, olho para o Café e percebo que, nas bandas de cá, estamos em sintonia com Nancy.

Quando destaco o saber docente como um *‘espaçotempo’* de produção epistemológica cotidiana reúno nessa compreensão os dois espaços pesquisados. É nesse momento e em tantos outros que as características das propostas de formação coadunam. Ou seja, a condição fundante para ambas as propostas de trabalhar com os professores é criar espaços compartilhados entre docentes em relação às problemáticas que lhes são próprias.

Por isso, o interesse de pesquisar como os saberes docentes é importante para a construção, por exemplo, de currículos mais horizontais. Isso é o cerne e o entrelaçamento dos dois movimentos coletivos, tecer os saberes a partir das práticas e aprender com eles. Aqui, podemos pensar que os espaços de ambos os coletivos, com suas características e instâncias diferentes, contudo, compartilham uma rede solidária horizontal, como bem nos lembra Paulo Freire (1997).

A ideia não é fixar uma imagem do saber, ou explicar os saberes docentes, ou, ainda, em última instância, romantizá-los. Mas com eles fazer relações sociais e econômicas, compreender a dimensão das problematizações no que tange ao sistema escolar e às escolas. O compartilhamento dos saberes e das experiências nos serve para pensarmos de outras formas o fazer pedagógico. Nessa direção, encontramos em ambos os coletivos o saber docente como fonte fecunda do ato da experiência de ensinar, pensar, afetar e compartilhar. Esse é o cerne e o ponto, ou um dos pontos, que (re)ligam ambos os coletivos na luta pela recuperação da protagonização do trabalho docente por si mesmo, a partir de suas próprias ferramentas – o saber.

A experiência e a interlocução a partir da reflexão com os professores nos dois espaços permitem compreender outras referências para se pensar os processos formativos como sendo sempre diversos, plurais, históricos e sociais nas Américas. A experiência – o saber – nos serve de bússola para questionar os modos neoliberais e neoconservadores que se expandem nos territórios das Américas e vêm deixando as escolas, principalmente as públicas, cada vez mais “pobres” de possibilidades, restringindo as experiências em uma única grade curricular. Nesse jogo, entre capital e educação, estabelece-se um desperdício da experiência dos cotidianos escolares e das práticas.

Daniel Suarez aponta que existem outros movimentos que vão na contramão do sentido estabelecido pelo capital e pelas políticas neoliberais:

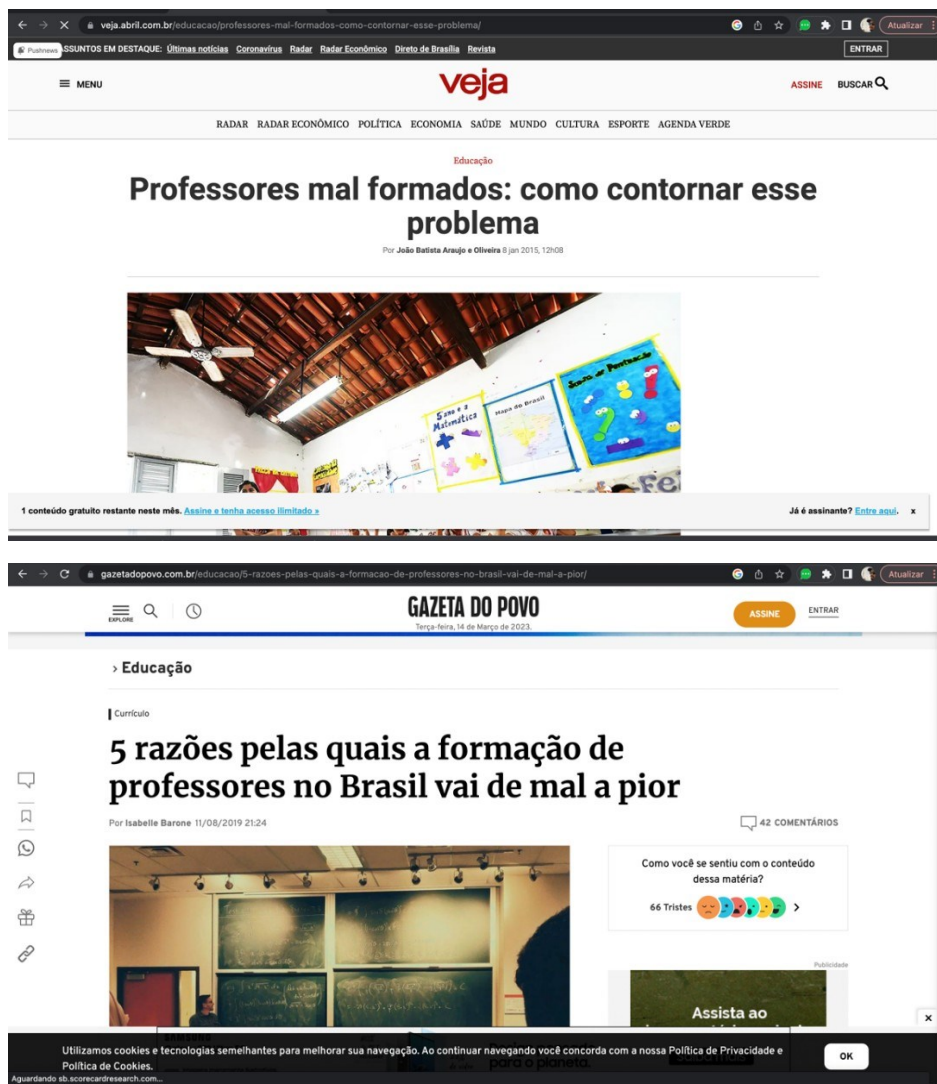
El capitalismo reciclado en su versión neoliberal, global, tecno-digital y omnipresente, capilarmente inoculado a cada quien mediante ilusiones meritocráticas, afanes de

lucro, autoexplotación, desprecio al diferente e impotencia (HAN, 2017), ya proponía un organismo viralmente conectado y pandémicamente inhibido, en el que la experiencia del encuentro, la amistad, la horizontalidad, la acogida amorosa, la conversación y la sobriedad no tiene lugar, territorio y sujeto. No es nueva la crisis de la experiencia (BENJAMIN, 1998), pero como en ningún otro momento los movimientos (de los cuerpos, de las pulsiones, del afecto) y los transcurso de la experiencia, sus posibilidades, alcances y potencias, fueron interferidos, des-territorializados, re-territorializados, re-configurados, desafiados, simultáneamente y en todos y cada uno de los lugares, lenguas-cul-turas, geografías y narrativas de sí (SUAREZ, 2022, p. 21).

Corroborando com Suarez, e como nos aponta Santos (2010), temos passado por desperdícios de experiências, e a forma como têm sido projetados os processos de formação, apontados por Gatti (2014), tem provocado uma onda de descrédito e invisibilização do trabalho e do saber docentes, algumas vezes reforçados nos espaços de secretarias municipais, por exemplo, sem reuniões de planejamento e formação continuada. Essa concepção de educação orientada pelo capital e pelas políticas neoliberais acerta em cheio as práticas docentes. Primeiro por compreender o professor como executor, e, em segundo plano, por vender uma ideia de que “quanto mais teorias melhor”.

Destaco que a visão de uma educação neoliberal se pauta no velho assombro teoria-prática que reside, sobretudo, nos discursos midiáticos ou discursos generalizantes sobre os professores e a prática docente. Não é sem razão que circulam diferentes imagens em que os professores, principalmente no Brasil, são representados como despreparados ou malformados. Quem ganha com a ventilação desses discursos? Qual o objetivo da desqualificação docente? Como as políticas governamentais enxergam e encaram os saberes dos professores? Como conceber políticas educacionais alimentadas por essas práticas? É claro que todo e qualquer sistema precisa de um acompanhamento, isso não foge do campo da formação. Nesse sentido, é preciso cada vez mais investir em propostas políticas de formação que acompanhem esse movimento da formação. Pois, o que circula social e culturalmente sobre a formação de professores tem o objetivo de projetar cada vez mais uma imagem de professor que não possui um saber ou que não é necessário para que se pense na própria ideia de formar professores.

Figura 11 – Imagens retiradas da internet



Fonte: Internet.

Trouxe essas imagens (na parte de baixo) e poderia trazer tantas outras para demonstrar como os discursos midiáticos reforçam a ideia de que os professores estão malformados. Dessa maneira, não tocando naquilo que é importante: os baixos salários e as condições muitas vezes degradantes de trabalho. Em ambas as notícias e como tantas outras apontam é preciso refletir e discutir mais amplamente sobre o processo de formação dos novos professores.

Não é sem razão que os discursos do Movimento Escola sem Partido<sup>13</sup> abordam a imagem do professor como simplesmente técnico que precisa desenvolver teorias sólidas e robustas sem espaço para críticas. Isso se alastra como pólvora no campo da educação pelos

<sup>13</sup> Em 2016, foi apresentado no Senado Federal o Projeto de Lei (PL) n. 193/2016, de autoria do senador pelo estado do Espírito Santo, Magno Pereira Malta, do Partido da República, que visava a incluir entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de que trata a Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o Movimento Escola sem Partido (ESP). Na Câmara dos Deputados, por sua vez, foram apresentados outros dois PLs (n. 7.180/2014 e n. 867/2015), sendo que o segundo foi pensado ao primeiro.

Estados. No ano de 2017, o STF julgou este projeto como inconstitucional. Ou seja, passamos um período, algo em torno de um ano, entre 2016 e 2017, com a presença forte do questionamento da prática e do saber do professor, logo sem seguida, ocorreu uma perseguição da figura do professor e que reforçou a ideia de Base Nacional Comum Curricular para os professores – que acabou sendo aprovada em 2019.

Penso que é importante destacar essas etapas históricas na contemporaneidade, mas ao mesmo tempo, destaco que isso era semeado desde os anos 1990. A disputa das práticas docentes como modelo único e vertical de ensinar e no qual o professor precisava ser um instrumento técnico. Tal concepção de prática docente aparece nas reformas educacionais nos últimos anos e principalmente a partir de 2018 com implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Nesse momento, destaco que desde os anos 1990 vem se pensando um modelo de educação que passa pelo processo de universalização, como aponta Arroyo (2017), e este efeito impacta diretamente na questão de como formar os professores, como tornar um professor generalista e atribuir qualquer responsabilidade ao trabalho docente – às práticas docentes.

É preciso ressaltar que a imagem do professor tem sido ventilada como a de mero executor das técnicas e teorias, estas últimas defendidas inclusive nos cursos de formação docente – “quanto mais teorias, melhor é o professor” – e a supervalorização do conteúdo é transposta para o campo do saber. Mais conteúdo didático é equivalente a mais saber. Será mesmo? Aqui, partimos para um velho pensamento, mas que cerca os coletivos estudados – teoria e prática ou prática e teoria? O trabalho aqui, imbuído pelos estudos dos cotidianos e as epistemologias do sul, me permite compreender que, na verdade, são *‘prácticasteoriaspráticas’* fecundadas no trabalho com os coletivos docentes.

São muitas as reformas no campo da educação que temos visto avançar no Brasil, desde 2016, mas nesse processo verticalizado, o espaço da teoria e da prática docentes foi/tem sido tratado de forma única. Sendo assim, temos o espaço da teoria em primeiro lugar, relegando a prática ao segundo plano. Ou seja, essa concepção aparece tanto nas reformas educacionais, nos cursos de formação, quanto nos discursos que circulam pela sociedade, como aponta Alves (2016).

Considero, a partir dos estudos dos cotidianos e das epistemologias do sul, que tanto as teorias como as práticas são, na verdade, constituintes do processo de retroalimentação, sendo inseparáveis, como apontam Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2008). Ambas as autoras chamam a atenção para a prática como uma teoria em movimento, sempre em processo de (re)elaboração e (re)criação. As autoras denominam esse movimento de *‘prácticateoriaprática’*

em redes complexas e variadas de conhecimentos e significações (GARCIA; ALVES, 2012, p. 491).

Nesse sentido, se faz necessário pensar um coletivo de docentes capaz de tecer redes de saberes e práticas como um movimento inicialmente de luta e resistência aos modelos capitalistas e neoliberais. Aos saberes docentes e ao que é produzido por esses coletivos docentes, podemos apontar que existe um repertório rico na experiência compartilhada pelos professores. Santos (2010) nos convida a pensar sobre o desperdício da experiência cotidiana. Em momento de transição paradigmática e de grandes mudanças globais e políticas, o processo de sensação é de estar parado e o mundo criando soluções rápidas para problemas complexos.

É com base nessa compreensão que Santos (2020, p.18) vai apontar algumas dimensões importantes. A primeira é a “ideia da repetição [...] o que permite ao presente alastrar ao passado e ao futuro, canibalizando-os”. Isso posto, o autor encaminha para a discussão a ideia de que o presente é algo sempre repetível e a criação de mundo reforça essa ideia.

Ou seja, é a lógica que reside no pensamento global e neoliberal de que o mundo é algo dado e o processo de repetição da história humana é algo natural dentro de um processo de seleção, também natural. É a repetição pela repetição para a manutenção de um pensamento universal e hegemônico sobre as vidas, os corpos e os modos de habitar o mundo. Nessa direção, temos hoje uma banalização da barbárie em nossa sociedade. Ora, se vivemos uma sociedade da repetição, ou melhor, se a sociedade é produto dessa repetição, como acontecem e são construídos os espaços da criação de saberes e os saberes de criação?

Aqui, destaco os saberes produzidos pelos coletivos que seguem o fluxo de nos reanimar para repensar o modelo de cultura imposto sobre nossa sociedade e, conseqüentemente, o campo da educação, pois pensar os saberes docentes como um ato de rebeldia aos processos globalizantes “trata da superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, centra hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza” (FRIGOTO *apud* SANTOS, 2008, p. 09).

Pesquisar, escrever, pensar sobre os saberes docentes latino-americanos, são ideias que me parecem fundamentais para a construção de uma rebeldia epistemológica diante dos contextos que a América Latina vem sofrendo com o avanço da globalização. Reanimar, esperar e experimentar as Américas com outros sentidos, por outros gostos apimentados e quentes. Os coletivos aqui pesquisados seguem na produção de novos sentidos de sociedade e educação. Ambos os coletivos têm como bandeira epistemológica os saberes docentes não para universalizar, mas para ampliar as experiências e (re)apreender a olhar.

Tal experiência criada por esses coletivos e a produção desses saberes criam um repetidor de produção de experiências pedagógicas que nos permitem compreender a complexidade que envolve o trabalho docente. É a partir dessas experiências que me alimento e alimento esta tese na tentativa de reencantar o mundo através desses princípios, e aqui, reencantar as escolas e os docentes, aproveitando essas experiências como arcabouço prático-político para pensar os currículos cotidianos.

Com Santos (1995), compreendemos que um importante movimento para tecer o reencantamento do mundo se coloca na circulação de mini-racionalidades locais em detrimento da irracionalidade global, com lógicas adequadas às necessidades das comunidades interpretativas. Ainda sobre isso, o autor completa: o reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo (SANTOS, 1995, p. 106).

Aqui, navego com Santos (2010) para pensar que os princípios que sustentam essas redes de saberes acabam formando um arquipélago construído pelas criações curriculares políticas cotidianas com os processos das racionalidades e epistemologias locais. Com este arquipélago de saberes e as produções coletivas torna-se possível devolver aos professores envolvidos a sua capacidade de sonhar.

É aqui, e em vários outros momentos, que podemos tecer os fios que aproximam ambas as vozes – Coletivo da Argentina e o Café com Currículo. São essas vozes que ecoam para produzir uma leitura do que é ser professor, para pensar as escolas e os processos de aprendizagem de maneira diferente daquilo que já está posto. Quando essas vozes juntas formam um coral para tecer uma leitura de mundo diferente de um mundo individualizado, neoliberal e global irracional trata-se, então, de evidenciar os saberes docentes como uma luta constante diante do real, tal como fazem os professores, sempre na busca da reinvenção e da criação. Tal como Santos (2000) propõe:

[...] recuperar a esperança significa, neste contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais ativa e mais ambígua. A utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral mas no exacto lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e exceto naqueles em que ocorreram efetivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente (SANTOS, 2000, p. 36).

Nessa direção, esta pesquisa se consolida a partir de *'práticas políticas'* do saber docente, em que pretendemos, eu e tantos professores e os coletivos, pensar no processo de inversão da lógica do desencantamento do mundo que permeia nossa sociedade e atravessa

escolas e docentes. É essa dimensão de costurar os saberes como um processo de reencantamento que permitirá uma leitura outra da Educação.

*Duque de Caxias - RJ, 28 de março de 2022.*

*Olá, Allan! Obrigado pela carta!*

*Fico feliz em poder participar dessa conversa com você sobre um movimento muito caro na minha formação como professor. Pensar no comum, naquilo que nos une enquanto professoras e professores é, para mim, um movimento de contínuos encontros e desencontros na escola pela sala dos professores, corredores, sala de aula, refeitório, ou seja, por todos os espaçostempos da escola.*

*Desse modo, agir dentro de uma atmosfera do comum é viver no espaço e tempo presente da escola e fora dela, para além de uma relação dicotômica, o respeito pelas singularidades que atravessam esses espaçostempos. Venho atualmente pensando muito na ideia do comum como movimentos, movimentos corpóreos que promovem encontros e desencontros de praticantes do cotidiano incorporados por suas singularidades para viver encruzilhadas nas relações com as especificidades trazidas pelas singularidades dos outros praticantes.*

*Por isso, acredito na importância do desencontro como importante prática democrática. Perceber os desencontros como dissenso é alargar as bases do que se concebe como democracia. Não só os encontros são muito importantes, mas os desencontros nos permitem a relação com as ausências, no que as ausências nos permitem perceber a partir desse interlocutor não-presente. Acredito que a ausência, mais do que a não-presença física, nos apresenta o dissenso com ampliação dos espaços democráticos para lidarmos com temporalidades diferentes, com as percepções destoantes daquelas que acreditamos e defendemos.*

*A partir disso, o que pode e o que pede um trabalho docente coletivo, práticas amorosas, o que podemos nas nossas práticas cotidianas individualmente e por meio do trabalho coletivo docente é agir em defesa dos direitos civis de todos os praticantes do cotidiano escolar. Aqui é onde entram as práticas amorosas, nossas lutas coletivas por seu caráter de urgência numa escola pública popular de periferia, atravessada pelas desigualdades sociais, políticas, econômicas e jurídicas da maior parte do público que a frequenta diariamente. As práticas amorosas, conosco e com os outros, são formas de nos reconciliarmos com as precariedades,*

*limitações e incapacidades que são inerentes a qualquer prática individual e coletiva nos espaçotempos que transitamos.*

*Sendo assim, como professor do Estado do Rio de Janeiro, pensar as singularidades e os coletivos é sempre trazer para diante problemas que exigem a mobilização em nós para darmos uma resposta. No entanto, mais do que isso, precisamos diminuir nossa impetuosidade e convidar os outros para uma conversa sem a intenção de salvar ninguém, mas sim, pelo prazer da companhia do outro e da importância da sua presença e singularidade em um conviver atravessado por múltiplas singularidades e diferentes contextos e espaçotempos de formação.*

*Como você menciona, essa é uma conversa que não tem fim.*

*Espero ter contribuído de alguma forma.*

*Grande abraço,*

*Leo*

*(Integrante do Café com Currículo – Leonardo Albuquerque)*

## 5 O COLETIVO COMO UM PLANO DE CRIAÇÃO DO COMUM

*O problema coletivo, então, consiste em instaurar, encontrar ou reencontrar um máximo de conexões. Pois as conexões (e as disjunções) são precisamente físicas das relações, dos cosmos e dos afetos. Gilles Deleuze, 1997*

### 5.1 O indivíduo e coletivo – mesmos planos?

A composição desta *cartapesquisa* é construída por três forças: da individualização, do coletivo e do comum. Nesse sentido, buscamos, primeiramente, problematizar o que consiste a ideia de indivíduo e coletivo, com base na filosofia da diferença e a noção de comum, em Antonio Negri (2009) e Michael Hardt (2004) e não somente nestes, mas em outros autores que permitirão cartografar essa conversa. Mas, antes de entrarmos na conversa de fato, algumas questões de pesquisa nos atravessam. Como se constitui um coletivo? Como podemos nomear um coletivo como coletivo? Em que lugar dentro do coletivo mora a singularidade e como esta se expressa?

Leitora, partimos de nossas compreensões de que a ideia de coletivo coaduna com o conceito de multidão. Portanto, esta *cartapesquisa* endereçada a você, considera que o coletivo docente forma o corpo da multidão. A multidão, aqui, é uma reunião de singularidades que expressa seus desejos, suas formas de criar e produzir novas formas de pensar os processos educativos. Aqui, já disparamos que a relação entre coletivo e multidão não é uma mesmice. Podemos dizer que são conceitos diferentes, porém, o que vai permitir tal junção é a possibilidade de uma leitura outra sobre singularidades e coletivos. Uma terceira imagem!

Antes de entrar na complexidade do tema, entendemos, principalmente no Brasil, que o assombro da individualização-meritocracia tem sido pauta nas agendas das políticas educacionais. Tal agenda elaborada pelas políticas neoconservadoras e liberais acabam não tratando de alguns princípios são fundamentais para uma sociedade mais democrática e justa. Por isso, a escrita desta seção começa demonstrando que a discussão, aqui, será permeada de interrogações e de como o processo de pensar coletivamente permite uma outra compressão do que é ser professor, ou melhor, do que é produzir subjetividades docentes e currículos.

Mas voltamos à discussão inicial...

A pesquisa não tem a intenção de fazer um estudo profundo sobre indivíduo e coletivo ou coisa deste tipo, mas trazer uma ideia inicial sobre o assunto em torno de uma das questões que abre o capítulo. Assim, como se constitui um coletivo? Parece repetitivo, mas lembramos que a forma de fazer pesquisa precisa ser atravessada por questões que movem o pesquisador e a própria pesquisa. Como se constitui um coletivo? Em uma busca sobre essa relação entre indivíduo e sociedade e partindo dos estudos da cartografia em Kastrup (2015), podemos perceber que a historiografia clássica da Sociologia e da Psicologia se fundamentam na separação desses dois ‘*espacostempos*’ – indivíduo e sociedade. A separação nos leva, enquanto sociedade moderna, à compreensão dicotômica entre objeto e conhecimento, humano e natureza, ordem e desordem, determinismo e imprevisibilidade.

À psicologia coube o estudo dos fenômenos individuais e à sociologia o estudo dos fenômenos sociais ou coletivos. Ocorreram, entretanto, desdobramentos subsequentes, que foram produzidos no interior de cada uma dessas disciplinas. Na própria psicologia, assistimos ao surgimento da psicologia social como um campo específico de investigação, o que revela imediatamente haver outros que não são sociais, sendo, portanto, individuais. A separação, ainda que implícita, entre psicologia individual e psicologia social, indica a adesão ao pensamento dicotômico e, de forma talvez menos evidente, uma tendência individualista que prevaleceu até algum tempo atrás em certos domínios. Como exemplo podemos tomar os estudos sobre cognição que foram realizados no interior de grandes sistemas psicológicos, como o gestaltismo da Escola de Berlim e o construtivismo de J. Piaget (KASTRUP, 2015, p. 296).

A denominação do que é o coletivo passa por aquilo que compõe uma sociedade: família, igreja, espaços educativos, povo e Estado. Já o que é indivíduo diz respeito à sua própria experiência e subjetividade. Essa noção é caracterizada pelo projeto de modernidade (SANTOS, 1995) que tenta resgatar de todas as maneiras a divisão entre conhecimentos práticos e teóricos, por exemplo, sendo que se torna visível a separação entre coletivo e indivíduo e os conhecimentos. Contudo, a partir dos estudos de Kastrup e os modos de produção de subjetividades, podemos analisar que as teorias da filosofia da diferença colocam em xeque essa divisão, utilizando uma linguagem e um sentido filosófico que vão permitir compreender a complexidade dos seres e das coisas.

Quando refletimos através da língua da modernidade podemos pensar nas fronteiras que não permitem a relação entre indivíduo e coletivo, justamente por estarem posicionadas como uma representação da realidade, sustentada por uma sociologia positivista. Ou, podemos dizer, produzida para que os sujeitos aprendam dessa maneira. O que é do sujeito e o que é do coletivo. No dicionário da modernidade, indivíduo e coletivo não são parte de um todo, mas compartilham o mesmo espaço e são colocados em funções diferentes. O indivíduo é o sujeito projetado como racional e universal. Ou seja, os sujeitos latino-americanos e europeus são “as

mesmas coisas”, seguem as mesmas regras, esse olhar hegemônico de olhar para pessoas; e do outro lado estão os coletivos que tentam romper com essa gramática da normatização. Dessa maneira, em que momento acontece o encontro indivíduo-coletivo?

Figura 12 – Rio Negro e Solimões



Fonte: Imagem retirada do Google em março de 2021. Disponível em: <https://www.gettyimages.pt/fotos/solimoos>.

Trouxe esta imagem do Rio Negro e Solimões para ilustrar o pensamento dessa divisão clássica entre indivíduo e coletivo, aquilo que está aparentemente separado. O Rio fica no Estado do Amazonas e é superfamoso por ter duas qualidades de água. Ambas as águas do Rio não “se misturam” por conta da composição química, da temperatura e da correnteza de cada uma. Isso acontece ao longo de 6km do Rio, sempre andando lado a lado sem se misturar, mas logo que terminam os 6km, as águas “se misturam” e formam o grande Rio Amazonas. As explicações para o fenômeno são taxativas, tendo em vista que ele acontece por conta dos fatores aqui expostos. Sem duvidar do discurso científico-químico, e até mesmo porque não temos tal pretensão, desejamos pensar na profundidade do Rio, e questionar: será que não ocorre uma mistura? Será que, ao final dos 6km, ao chegar no Rio Amazonas, não temos um coletivo-rio composto por diferentes rios? Usamos a história do rio como metáfora para pensar como são produzidos os discursos de produção do indivíduo e da coletividade. Em que momento indivíduo e coletivo se misturam? Só depois de 6km?

Navegando com Morin (1994) e derivando do paradigma das ciências da complexidade, podemos pensar nessa produção de indivíduo e coletivo como imagem do rio, ou melhor, da composição que reconhece uma individualidade e que depois desemboca na complexidade. O autor nos convida a mergulhar na superação da dicotomia entre indivíduo x sociedade, ancorada no projeto da modernidade de ver e perceber as coisas e os sujeitos, visto que não existem indivíduos isolados, mas sim uma nuance de uma mesma forma. A ideia de Morin – e aqui poderíamos chamar outro sociólogo para conversar, Nobert Elias –, não é descaracterizar e manipular o indivíduo e sua estrutura, mas pensar em uma interação e relação entre sociedade, humano, natureza, meio ambiente, filosofia...

Como é possível que a existência de muitas pessoas, sua vida comum, seus atos recíprocos, a totalidade de suas relações mútuas, dêem origem a algo que nenhum dos indivíduos, considerado isoladamente, tencionou ou promoveu, algo de que ele faz parte, querendo ou não, uma estrutura de indivíduos interdependentes, uma sociedade? (ELIAS, 1994, p. 19).

O pensamento de Elias nos convida a refletir sobre cada pessoa que nasce, cresce e morre em uma teia de significados culturais e sociais, como já apontamos aqui: família, igreja, parque, assembleias. Ao perceber essa construção, o indivíduo percebe que sua vida está ligada à de outras pessoas por essa rede, sempre fazendo a relação entre si e aquilo que é da sociedade. Entendemos, a partir dos autores citados, que a construção do indivíduo é superficial e, desse modo, tal qual as águas dos rios, nós carregamos em nossas histórias sociais sempre os modos coletivos de estabelecer relações com nossa sociedade. Mesmo cada um tendo suas particularidades e diferenças, às vezes dentro do mesmo grupo, estamos dentro de uma rede maior, um modo de pensar maior, em outras vezes até menor também. Dessa forma, podemos inferir que os sujeitos e suas histórias são múltiplos e diferentes e que a multiplicidade consiste em resguardar a relação entre os indivíduos a partir de suas práticas culturais, formas e pensamentos.

Pensamos com Bruno Latour (1994), a lógica do projeto da modernidade atravessou o indivíduo, fazendo-o compreender e aprender as lógicas estabelecidas pelas dicotomias, além de não experimentar as conexões, os agenciamentos. Determinando que o indivíduo fosse um sujeito puro e capaz de produzir para si, como vai chamar atenção Gilbert Simond (2007). O sujeito da modernidade, ora o sujeito do Iluminismo, são ambos apartados de uma ideia de coletivo, uma ideia de produção coletiva. Assim, o sentido da modernidade imposta para os sujeitos sugere uma purificação dos objetos e das formas de representar. Como representar um indivíduo? Quais línguas tentam traduzir essa dicotomia entre indivíduo-coletivo?

Na Grécia Antiga, os processos de ensinar e aprender passavam por uma coletividade e sempre era algo discutido dentro da sociedade, vide os trabalhos sobre a História da Filosofia da Educação, de Maria Arranha (2011), os quais demonstram a Educação na Grécia Antiga como algo coletivo, aquilo que é comum e de todos. Não era Sócrates, personagem de Platão, que advogava por uma aprendizagem horizontal e de maneira coletiva? Na Grécia, já se pensava o indivíduo na relação com o outro e com a sociedade. Se avançarmos da Grécia Antiga até os dias de hoje, por que deixamos o projeto individualista avançar para produzir sujeitos e sociedades individualistas? Quais projetos de individualização estão em jogo?

Os coletivos com os quais queremos trabalhar têm sido estimulados por espaços de trocas, conhecimentos e práticas para podermos pensar uma cartografia, por exemplo, curricular que não está baseada na representação de um único currículo, mas de um agenciamento (DELEUZE, 1997) curricular. Dessa forma, podemos conceber o processo da composição da coletividade e da criação dos espaços coletivos nas formações continuadas para pensarmos modos outros de fazer a escola e os currículos. No discurso da política neoliberal, cabe o coletivo? Cabe pensar uma formação coletiva? Cabe pensar o processo educacional coletivo?

A palavra coletivo vem do latim *colligere*, “colher junto, reunir”; de *com*, “junto”, mais *legere*, “colher, arrancar da planta”. Esse “com”, presente na etimologia da palavra “junto” vai nos trazer a presença de outrem, de uma outra forma, de um outro indivíduo. Dessa forma, coletivo tem uma relação dialógica e múltipla que se retroalimenta na troca, nos conhecimentos do próprio coletivo, sempre compartilhados. Desse modo, cria-se com outros pensamentos, partilhas e movimentos. Curiosamente, na língua portuguesa, temos a presença da ideia do substantivo coletivo que traz a ideia de palavras que indicam o agrupamento de pessoas, seres, coisas, objetos ou animais da mesma espécie, de um mesmo tipo. Serão os coletivos docentes uma forma de substantivo coletivo?

O coletivo permite uma ampliação, uma saída e entradas dos sujeitos. Isso traduzirá o coletivo não como uma massa uniforme ou algo pronto e acabado, mas sempre em vias de “ser”; assim reside uma concepção que é central no trabalho – o coletivo como um conjunto de pessoas e práticas heterogêneas. Uma massa móvel e nômade. Contudo, precisamos sinalizar que um coletivo não se caracteriza por uma maioria ou uma minoria.

As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo. Quando uma minoria cria para si modelos, é porque quer tornar-se

majoritário, e sem dúvida isso é inevitável para sua sobrevivência (DELEUZE, 1996, p. 214).

Portanto, podemos dizer que a multidão não se caracteriza pela maioria, mas sim por devir minoritário que procura novos territórios para fundar o comum. Ainda assim, podemos dizer que a multidão é um processo minoritário que permite captar modos de produzir outras compressões sobre modos de investigar, pensar as conexões vida-pesquisa, quem somos na pesquisa, quem somos no mundo.

Nós temos visto que a carne da comunidade se produz em comum de um modo que é monstruoso e sempre excede a medida de quaisquer corpos sociais tradicionais, todavia essa carne produtiva não cria caos e desordem social. O que isto produz, de fato, é comum, e este comum que nós compartilhamos serve de base para produção futura, em uma espiral, expansiva relação (HARDT; NEGRI, 2004, p. 196).

Ao citarmos Deleuze, Hardt e Negri para pensarmos sobre os conceitos de maioria e minoria, entendemos que os coletivos não são um espaço de representação de algo ou de alguém, mas um processo em devir que abarca os afetos, as experiências e os diálogos que uma comunidade (com)partilha. A potência do coletivo não se resume ao conjunto e à coerência de pensamentos partilhados, mas reside na aproximação entre ideias e sujeitos. Nesse sentido, concebemos uma noção de coletivo que é privilegiado pela partilha de conhecimentos, saberes e encontros que produzem afetos e diálogos horizontais.

Ao pensarmos na palavra coletivo não queremos cair na armadilha de fazer uma dicotomização entre indivíduo e coletivo, apesar de concordarmos que tal atitude seja tentadora. Tarefa difícil.

Contudo, estamos construindo uma ideia de coletivo produzida por uma complexa rede da biologia, filosofia, antropologia, sociologia, da luta contra a desigualdade. Aqui, caberia então uma questão: Todos os coletivos estão preocupados em combater as agendas do conservadorismo e do neoliberalismo? A pesquisa, contudo, não tem a intenção de criar um julgamento sobre qual coletivo é mais democrático do que outro, mas carregar em seu seio os princípios que orientam os coletivos docentes da América Latina. Talvez, esses coletivos – marcados por esse nome América Latina já nos ofereçam pistas sobre quais lutas estamos falando.

Portanto, nossa escrita, sempre coletiva, não tem como propósito afastar um processo de individualidade ou polarizar indivíduo e coletivo, mas fomentar processos de agenciamentos sociais. Esse agenciamento irá nos levar para a epígrafe que abre esta seção, quando Deleuze diz que a problemática dos coletivos são as conexões. Aqui, podemos aproveitar para dizer que as conexões são os agenciamentos. Segundo Escóssia:

Agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos. Agenciar-se com alguém não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está

nem em você nem no outro, mas entre os dois, neste espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela (ESCÓSSIA, 2009, p. 692).

Podemos dizer que os agenciamentos são conexões entre o pesquisado e o pesquisador, isso nos permite que possamos (re)pensar, por outras óticas, o conceito de coletivo, sempre nos afastando da ideia moderna e da lógica hierárquica de olhar para os coletivos como um simples artefato de conjunto de pessoas. Agenciar um modo outro de construir o coletivo em uma língua que expresse aquilo que é múltiplo e singular dentro dos coletivos. Agenciar tem relação de fazer a fusão entre dois espaços e perceber os movimentos dessa fusão. Agenciar é tomar uma dimensão da expansão do horizonte pelos saberes docentes.

Pensando com Escóssia (2009), podemos afastar os sentidos de indivíduo criados pelo positivismo universalizante para ampliar a noção de indivíduo e coletivo como uma composição realizada pelo meio. Assim, o trabalho segue na busca de perceber e sentir com todos os sentidos, como bem disse Nilda Alves (2008), a relação entre indivíduo e coletividade, a potência da criação na composição desses espaços. Então surgem novos questionamentos. O que faz um professor se juntar a um coletivo? Como se constrói um coletivo? Como estabelecer uma relação entre indivíduo e coletivo que não apague a potência de ambos? Na construção de pensar o coletivo como campo de forças, principalmente os coletivos docentes, ficamos com uma pergunta de Miguel Arroyo (2008): “Que indagações trazem para construção e o repensar da teoria pedagógica?”.

Na esteira das reflexões de Escóssia (2009), podemos pensar nos dois espaços – indivíduo e coletivo – como espaços de construção do meio ou planos de forças e formas, em que o plano de formas é a língua que traduz o instituído, o modelo pronto, que produz o individualizado, elabora o cidadão, branco, europeu, mediano. Já o plano de forças, segundo Deleuze e Parnet (1998), é plano do meio, da criação, da pluralidade, em que ambos os planos se compõem. “É por isso que os planos podem ora se separar, ora se reunir. Na verdade, tanto para o melhor, quanto para o pior” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 72).

Será que esses planos compõem os modos entre indivíduo e coletivos? Seguindo as filosofias de Deleuze, percebemos que algo ainda se inscreve (na pesquisa) na brecha de pensar o que é coletivo ou como esses coletivos astuciosamente são formados. Talvez, devido à falta de literatura sobre o conceito de coletivo, recorreremos a alguns conceitos para justificar nosso pensamento-escrita. Ou melhor, para elaborar como fundamentar um conceito de coletivo que atenda aos princípios que emergem da pesquisa. Não é o conceito que explica a pesquisa, mas a pesquisa que, ao dialogar com o(s) conceito(s), nos permite perceber com todos os sentidos (ALVES, 2008) o nosso horizonte de possibilidades. Ainda é prematura a abordagem, tendo

em vista que precisamos ampliar a discussão sobre individualização e coletivo, assumindo o último como conceito fundamental para o trabalho de pesquisa. Assim, como, então, fundamentar um conceito?

A pesquisa navega na direção de cartografar os coletivos como processos de conspirações contra a linguagem do instituído. O texto seguirá, para pensar o coletivo, o que se mistura com os encontros, na profundidade e na intimidade entre professores, partindo dos conceitos de multidão, multidão e comum. Buscamos utilizar esses conceitos na pesquisa por entender que sejam importantes para a construção dos princípios dos coletivos docentes. Ou seja, esses conceitos nos permitem compreender que os princípios construídos dentro coletivos são fundamentais para pensar os coletivos docentes como forma de interrogar e (re)politizar a formação docente e os currículos da América Latina.

Dessa maneira, iniciamos a nossa conversa sobre o conceito de multidão em Spinoza em razão de ser fundamental para percebermos os coletivos como espaço e criação da multidão. Em contrapartida, o último conceito – de multidão – será discutido a partir de Negri e Hardt, ambos alimentados por Spinoza. Podemos trabalhar com a concepção de coletivo como multiplicidade, ou seja, modos em que estão presentes diferenças e singularidades para a produção do comum.

## 5.2 Coletivo como Multidão do comum?

O conceito de multidão sempre foi considerado maldito. A multidão carrega em seu âmago a idéia de multiplicidade. Trata-se de uma reunião de seres humanos que não obedece a qualquer forma prévia, afinal, o múltiplo só assim se pode considerar caso não derive de uma unidade primordial. Afirmando-se o contrário, o múltiplo consistiria, de fato, em variação específica do uno, carregando a unidade em seu âmago, deixando de ser múltiplo por natureza, constituindo-se em múltiplo por acidente a determinar uma certa variação da unidade primordial (HARDT; NEGRI, 2004, p.34).

Em nossas compreensões o que vai me permitir construir o conceito de multidão para pensar o trabalho com os coletivos é justamente para redesenhar outros espaços de formação. O conceito de multidão nos parece importante para apontar as práticas instituintes nos processos de formação docente criadas dentro dos coletivos. Essa *cartapesquisa* foi escrita em uma outra direção de formação que esteja pautada no compartilhamento de conhecimentos e redes de saberes produzidas por esses coletivos. O que faz uma multidão?

Mas antes de entrar na discussão de Hardt e Negri, é fundamental fazer uma breve explanação sobre a origem do conceito para ambos os autores. A ideia não é apagar um conceito ou outro, mas fazer um engendramento entre ambos e perceber as possibilidades do conceito

de multidão e, logo mais adiante, de comum para estabelecer um laço com aquilo que é do coletivo.

Hardt e Negri (2004) já estabelecem em seus estudos que o conceito de multidão é composto de singularidades heterogêneas. Aqui, pensamos que a discussão que realizamos no início será importante para percebermos que singularidade é um espaço que produz múltiplas diferenças que, por sua vez, produzem ações criativas e têm como objetivo compartilhar de forma horizontal ‘*práticas políticas*’, a fim de contribuir com os conhecimentos locais – ou produzir um conhecimento comum a partir da multidão. Ao apostar no conceito de multidão, percebemos que a política desenvolvida pelos coletivos docentes segue um princípio da multidão.

Negri propõe que multidão se refira ao nome de uma imanência própria de um conjunto de singularidades (NEGRI, 2004, p. 17). Essa noção nos leva a uma compreensão da diluição do uno e o surgimento das multiplicidades. O conceito de multidão rompe com a unificação transcendental encerrada no conceito de povo, operado pela modernidade de modo a tornar inexistente a percepção das múltiplas singularidades. Sendo a multidão imanência e multiplicidade de singularidades, ela escapa – como água em peneira – da tentativa moderna de aprisioná-la como totalidade.

Ao falar de multidão, não estamos descrevendo um processo teleológico. Esses processos são sempre atravessados por liberdades, por escolhas, pela capacidade de ruptura e descontinuidade, por obstáculos, em suma, por tudo que caracteriza a sua aleatoriedade – mas uma aleatoriedade potente. Não se trata de condições necessárias ao desenvolvimento da multidão, mas de condições sempre ditadas pelas decisões subjetivas, produções que se dão no interior desse desenvolvimento (construção multitudinária) (NEGRI, 2013, p. 02).

A sombra do uno não abarca nem pode conter a multidão. Do mesmo modo que a produção de políticas em instâncias externas às escolas não pode anular a política que se produz no ‘*fazer pensar*’ dos currículos nos cotidianos. Os conceitos de multidão e singularidade nos trouxeram, desse modo, outra perspectiva político-epistemológica para compreender essa produção que se faz no “miudinho” das práticas. Também vêm nos indicando possibilidades para pensarmos os processos e as ações com a formação docente na perspectiva do trabalho coletivo – entendido por nós como necessidade incontornável para o fortalecimento político do trabalho docente em tempos em que ser professor se torna uma luta cotidiana contra as forças de opressão, controle e desvalorização desse trabalho. Portanto, implica pensar a produção política e epistemológica dos currículos nos cotidianos com o coletivo que se orienta pela diferença e não por um falso consenso epistemológico que se mascara pelo termo “comum”.

Hardt e Negri (2005) nos demonstram que a ideia de multidão é mais apropriada para pensarmos a produção do cotidiano da política curricular, uma vez que a ideia de povo nos traz uma padronização ligada diretamente ao Estado e à modernidade:

Para entender o conceito de multidão em sua forma mais geral e abstrata, vamos inicialmente contrastá-lo com o de povo. O povo é uno. A população, naturalmente, é composta por numerosos indivíduos e classes diferentes, mas o povo sintetiza ou reduz essas diferenças sociais a uma identidade. A multidão, em contraste, não é unificada, mantendo-se plural e múltipla. Por isto, segundo a tradição dominante da filosofia política, é que o povo pode governar como poder soberano, e a multidão, não. A multidão é composta de um conjunto de singularidades – e com singularidades queremos nos referir aqui a um sujeito social cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente. As partes componentes do povo são indiferentes em sua unidade; tornam-se uma identidade negando ou apartando diferenças. As singularidades plurais da multidão contrastam, assim, com a unidade indiferenciada do povo (HARDT; NEGRI, 2005, p. 139).

Os autores destacam que a singularidade é a composição do social e da produção de si diante de uma sociedade instituída. Dessa forma, afastando a noção de indivíduos ou processos identitários. Contudo, cartografar as noções de singularidades que abrigam as diferenças exige que possamos pensar em novos territórios para a produção de novos processos de produção de multidões. Quando utilizamos a ideia da desterritorialização de Deleuze e Guattari, queremos enfatizar que a ideia de multidão não se assenta em um território, ela é, em si mesma, um território em construção a partir do conjunto das singularidades.

Construímos um conceito de que gosto muito, o da desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE; GUATTARI *apud* HAESBAERT, 2009, p. 99).

Já dito antes, a ideia da *'cartapesquisa'* não é trazer o conceito para explicar ou fundamentar uma ideia em construção, mas, antes de tudo, colocar o conceito em movimento. Trazer o conceito de multidão para dialogar com o que tem tecido até aqui. Portanto, a ideia é pensar no processo de multidão como princípio feito de “carnes que comportam corpos e suas potências de agir” (NEGRI, 2009, p.18), abrindo-se em novos territórios, pois o processo de desterritorialização, simplificadamente, diz respeito a sair do território marcado pela legenda e traços únicos criados pelos coletivos docentes. Ou seja, a multidão é carne procurando novos territórios que abriguem as singularidades. Pensar e fazer a multidão envolve um compromisso político de abandono ao território marcado pelas agendas neoliberais, por exemplo. Sendo assim, os estudos de Negri nos permitem afirmar que a multidão é uma potência que cria espaços (territórios) férteis para pensar os coletivos realizados por essas multidões. Destacamos que Negri vai conceber essa carne-corpo com base em Spinoza, cujo principal estudo diz respeito à potência do corpo.

“A primeira matéria constitutiva da multidão é a carne, ou seja, a substância da vida comum na qual corpo e mente coincidem e são indistinguíveis” (NEGRI, 2009, p. 19). É com base nesse pensamento que Negri vai desenvolver sua filosofia spinozista em que busca de ampliar os sentidos do ser e colocar em movimento novos fluxos da subjetividade. Se pudéssemos caracterizar o pensamento de Negri seria por meio de uma filosofia da imanência e não da transcendência. A multidão não é uma ideia no campo do abstrato, mas imanente, um modo de constituir um corpo no plano em que ele e a experiência são coagenciamentos. Ou seja, o corpo é afetado por afectos que diminuem ou aumentam a partir das experiências. Aqui, podemos fazer uma leitura do corpo como uma multidão. Essa carne, composta por vísceras e desejos que não se concentram em um território. Partindo do pensamento de Deleuze e Negri podemos dizer que a multidão é um processo molecular, sem forma, representação, mas que é um coletivo de enunciação.

Negri, Hardt, Deleuze e a filosofia da diferença estão mais preocupados como um posicionamento ético e político, todos eles com base em Spinoza, que permite potencializar as singularidades e os modos de habitar, fundado em uma compreensão outra de mundo. Mas é na narrativa da professora Lilian Soletar que podemos compreender esse posicionamento ético e político:

*Lilian: Obrigada por trazer essa questão do compromisso ético e político. Penso, que aqui, na Argentina, o coletivo é formado por uma premissa que sustenta todo um compromisso, sim?! A recuperação da voz dos educadores e a produção concreta dos espaços de trabalho requerem articulação. Sim? Recuperar essa presença do conhecimento das aulas, dos saberes de educadores... Isso tem sido o nosso compromisso. Já existe muito trabalhos que tem se pensando sobre isso, compreendes? Pensar o saber de educadores como um lugar de ética para pensar a educação. Educar é um compromisso ético, sim? Como podemos pensar uma educação sem ética? Veja, não é ética da moral, compreendes? É uma ética que reconhece o saber de educadores como fundamento da educação e interroga a moral? Vejamos, o que se constrói, assim, no conhecimento científico moderno, sim? E um conhecimento fora da escola, ou que, falamos, conhecimento está na escola, ou está sendo produzido, mas ele não é dali. Compreendes? A ética que nosso coletivo temos feito é colocar em movimento esse conhecimento que é produzido de fora, melhor, dentro das escolas, mas que é esquecido. Um pesquisador tem ética? Bem, isso eu penso e tem mais coisas. Mas nossas lutas coletivas sempre são éticas e políticas por uma escuta da escola, de educadores e de nossas crianças.*

*(Conversa – aplicativo Meet – maio de 2021)*

Não com relação à moral e à justiça cristalizada, como nos lembra a professora Lilian Soletar, mas uma ética que considere os processos das diferenças como ponto de partida. É na multidão que podemos perceber o contorno das diferenças e nas disputas políticas em que elas se apresentam, às vezes sempre pequenas, mas que estão lá, fazendo do espaço um campo fértil para a construção de uma nova epistemologia da formação docente, nesse caso. Queremos

ressaltar que uma multidão não se distingue pela quantidade, mas sim pela presença que ela tem.

A complexidade e a multiplicidade nas negociações e produções dos coletivos docentes, que emergem das negociações e produções de saberes e sentidos das práticas, nos levam à discussão sobre o “comum”. Torna-se, assim, importante compreender o modo como as singularidades podem se organizar em torno de desejos ou causas comuns, constituindo outras formas de organização política (NEGRI, 2003).

A propriedade comum, do ponto de vista jurídico, é fácil de definir: é uma propriedade pública que, em lugar de ter padrões públicos ou donos públicos, é de sujeitos ativos naquele setor ou naquela realidade, é administrada por eles. A propriedade comum é esse ato, é essa atividade através da qual os sujeitos administram ou gerem, por exemplo, a rede de transportes urbanos porque a rede de transportes urbanos é deles, porque o comum se tornou ou é reconhecido como uma condição para a vida, uma condição biopolítica. O que significa, por exemplo, uma metrópole sem transporte? Nada. O transporte urbano, sobretudo nas grandes metrópoles, é o transporte que dá a dignidade, a possibilidade de circular rapidamente nesse espaço. No espaço da comunicação são a informática e a telemática as que possibilitam essa propriedade comum. A propriedade comum não passa simplesmente pelo Estado, passa pelo exercício que as singularidades fazem desse espaço comum, pela maneira de exercer esse espaço comum. Não depende de etapas no sentido de primeiro fazemos isto e depois fazemos aquilo, como durante tanto tempo ensinaram muitas dogmáticas socialistas (primeiro fazemos isso e depois aquilo e aquilo outro será possível depois de fazer aquela outra coisa). Não é verdade. Agora se trata de pôr em movimento tudo a uma só vez. Portanto, para além da propriedade pública, a definição jurídica do comum é aquela que possibilita fazer atuar dentro do caráter público a construção de espaços comuns reais, que são estruturas comuns, e fazer atuar nesses espaços de vontade a decisão, o desejo e a capacidade de transformação das singularidades. Isto é uma das coisas que mais me condicionou na vida e que mais condicionou meu pensamento (NEGRI, 2005, p. 156).

Sendo assim, o conceito de multidão encontrado em Negri nos empurra para um outro conceito fundamental para a pesquisa, que é o conceito de comum. Alguns estudiosos estão se debruçando sobre o conceito a fim de tensionar as relações postas entre privado e público. Mas essa não é a questão desta tese; o que queremos trazer para esta conversa é a ideia de que é importante perceber o que os coletivos docentes têm construído como elemento comum em suas desterritorializações. Desse modo, queremos explorar o conceito comum como ferramenta para pensar os coletivos dentro de ações políticas e sociais. Podemos dizer que o conceito de comum não está amparado nem no público e muito menos no privado, mas naquilo que é construído por muitos e pertence a todos. Essa é a dimensão que queremos desenvolver.

Nesse sentido, o pensamento de comum estabelecido por Negri permite que possamos conjecturar que ele não estabelece um fio nem como movimentos partidários ou algo que se constrói sozinho na construção do conceito. Ele é um processo de práticas organizado pela comunidade; ou seja, o que é comum depende de práticas horizontais e ecológicas de uma dada comunidade. Aqui, podemos considerar a comunidade dos professores que forma as redes dos

coletivos da América Latina para pensarmos: O que esses grupos traçam como um plano comum?

É preciso admitir, desde outra perspectiva, o sentido do comum dentro desta *cartapesquisa*. Antes de tudo, ele não é homogêneo ou universal no processo de conhecimento. Isso nos permite assumir uma construção do comum pelas práticas construídas nos espaços que habitam os coletivos, seja a universidade, as escolas ou outros espaços geográficos. Assim, compreendemos que é preciso romper com a ideia de universal como ponto comum, pois o mesmo conceito para diferentes autores (Kastrup, Carvalho, Deleuze, Negri) é utilizado como um conceito singular. Poderíamos, então, dizer que o espaço do comum é como um espaço de pertencimento. Ou seja, na medida em que se vive o conceito de comum como prática cotidiana produzida pelos coletivos é possível perceber um pertencimento de lugar, de fala, de práticas.

Dessa maneira, podemos reforçar a ideia *a priori* de que o comum não é um modo para se chegar ao universal, mas, ao contrário, se instala na artesanaria de práticas comuns que pertencem a um espaço. De outro modo, o comum segue na direção contrária do universal, justamente por não seguir a partir das lógicas estabelecidas pela razão, pois não existe um lugar para se chegar, um caminho padrão, seja de pensamento ou de conhecimento.

Trata-se de conceito político por excelência, já que comum é a experiência de “decisão concertada” a que somos convocados e mesmo forçados a fazer na partilha do coletivo. Entre o lógico (universal) e o político (comum) define-se, portanto, uma diferença de direção na experiência – à montante e à justamente dela – o que nos permite pensar uma coexistência que não abole a fricção e na qual o esforço de construção marca presença (KASTRUP; PASSO, 2007, p. 32).

O comum é político! É uma prática cotidiana política, ou seja, pertence aos praticantes envolvidos em atividades da comunidade, aquilo que permite o compartilhamento de conhecimentos mais solidários e permitindo, assim, a copresença e coemergência de outros conhecimentos. Poderíamos chamar o comum de uma obra de arte criada cotidianamente onde estão todas as cores, formas, matizes e nuances.

É importante diferenciá-lo da ideia de semelhante, tendo em vista que este se atém somente às aparências, enquanto o comum é um conceito forte, que traça o que é verdadeiro e aceito culturalmente. Enquanto o universal é decretado, na forma do dever-ser, conforme explicado anteriormente, o comum é reconhecido e apoiado pela sociedade, e enraíza-se por meio da experiência. O indivíduo, enquanto pertencente a uma sociedade, já se acha imerso no comum, bem como deliberativamente, pelas escolhas feitas em comunidade, origina o comum (JULLIEN, 2009, p. 36-37).

Assim, podemos corroborar com Jullien (2009), ao refletir sobre o universal como ponto da razão, sendo que esta noção surge das teorias dos conhecimentos e reduz a possibilidade de outros modos de pensar e agir dentro de uma comunidade. A lógica da razão transforma em estátuas os conhecimentos que não são gestados dentro de sua matriz. Ou seja, como o mesmo

autor sinaliza, o universal passa como um ideário regulador das vidas. Já o comum é um conceito político. Dessa maneira, podemos considerar como comum aquilo que não se entende como semelhança ou, tampouco, identidade.

Ainda com Negri e Hardt (2015), podemos dar materialidade a esta ideia de comum, tendo em vista que para ambos os autores o que é comum são os bens imateriais construídos pelas comunidades. O bem comum estaria direcionado pelo singular (os conhecimentos, os modos de estabelecer relações, ideias); isso tudo compõe o que é comum dentro de comunidade. A ideia do conceito não é uma imagem de um mero objeto ou um lugar a se chegar como um projeto de individualidade-privado da modernidade, mas, antes de tudo, é onde criam modos outros subjetivos de organização e funcionamento do corpo-carne-multidão, sempre nas decisões e nos agenciamentos coletivos e na forma autogestionária daquela comunidade. Aqui, podemos pensar que os coletivos investigados são, em sua origem, autogestionários. Caminham por outras escolhas políticas e epistemológicas.

Outro ponto importante que merece destaque é que: “A linguagem é a forma principal de constituição do comum; e quando o trabalho vivo e a linguagem se cruzam e se definem como máquina ontológica, é então que a experiência fundante do comum se verifica” (NEGRI, 2009, p. 23). Ou seja, podemos estabelecer, através da linguagem, um modo de produzir o que é comum. Aquilo que pertence a todos. Nessa perspectiva, traçamos algumas perguntas para guiar o trabalho: Qual o lugar do conhecimento docente na constituição do comum? Qual é a função dos coletivos docentes na partilha do comum? Em tempos de centralização curricular, especificamente no Brasil, qual a posição dos professores que compõem esses coletivos quanto à produção de conhecimento-comum?

O comum não aparece nas representações substanciais, mas nas fraturas, nas aberturas de novos mundos que surgem de desregramentos e das redistribuições dos lugares e das temporalidades, dos corpos que reivindicam ocupar outros lugares e ritmos diferentes daqueles que lhes eram demarcados (CESAR, 2007, p. 21).

O comum a que se chega nesse processo de negociação entre as singularidades define o que é válido para o coletivo. E, por partir da multiplicidade e não a anular em função do uno, se distingue de uma única “voz” autorizada a determinar o que é válido como currículo ou não. Assim, percebemos que a discussão dos coletivos docentes não se limita às tradições curriculares ou às políticas de currículo oficiais para a formação de professores, mas pensa o que os professores juntamente com os seus coletivos e outros espaços de formação criam.

Assim, podemos dizer que, para a pesquisa, o comum não é ponto de partida e nem de chegada, mas um lugar sempre em construção. É um espaço germinado por experiências e movimentos, partindo de práticas que não corroboram com o pensamento único e, assim, criam

afetos de pertencimentos em suas comunidades. Talvez pensar uma formação comum exigirá uma postura tanto das universidades, das propostas oficiais de currículo, quanto aprimorar os modos de compreender os princípios que constituem o comum: solidariedade, experiência, horizontalização e os conhecimentos produzidos no sul. Como constituir um espaço comum com os professores?.

*Oi, Allan, boa noite!*

*Peço desculpas pela demora em te responder. Mas infelizmente tive imprevistos que justificam o meu atraso, porém, não cabe aqui descrevê-los. Creio que pessoalmente seja mais apropriado. Assim que for possível lhe direi.*

*Bem, na tentativa de lhe responder, vou pensar as questões que você me pontuou a partir do tema central da sua tese que, de certo modo, entrelaça-se com minha pesquisa – os coletivos.*

*Sua carta me interpela a narrar sobre duas questões principais que estão relacionadas à minha pesquisa: a primeira diz respeito a como procurei estabelecer um diálogo horizontal (SANTOS, 2010) com as professoras que, junto comigo, corporificaram o movimento de pesquisa do mestrado, tendo em vista o cargo que eu ocupava – o da Orientação Pedagógica. A segunda faz referência aos desdobramentos da pesquisa junto à minha prática. Diria eu práticavida, tudo junto, como diz Nilda Alves, pois as vejo como coisas indissociáveis.*

*Como você afirma em sua própria carta, minha pesquisa toca sim no aspecto do coletivo. Mas eu iria além, diria que ela procurou desinvisibilizar e defender os movimentos potentes de produção curricular e de formação docente quando, nos encontros (GARCIA, 2015), operamos com diálogos pondo em relevo sua natureza autoral e de cocriação (BAKHTIN, 2011).*

*Preciso esclarecer que a pesquisa trabalha com um sentido diferente do que usualmente fazemos do termo encontro. Neste caso, a partir da noção desenvolvida por Garcia (2015) a palavra incorpora outra ideia ampliando o termo original. Procurando ser mais didática e, considerando a linguagem casual desta carta, compreendo que a noção procura pensar de modo outro o espaçotempo da docência. Isto é, apoiada na desconstrução das concepções tradicionais de espaço e tempo pelo campo de pesquisa nosdoscotidianos que rompe com a concepção dualística dos termos, a autora propõe pensar os encontros na dimensão desse espaçotempo em permanentes movimentos singulares que ora se entrelaçam, ora se atravessam, mas de forma extremamente potente por produzir conflitos, desestabilizações, deslocamentos e saberes quando diálogos horizontais são estabelecidos. Enfatizo, neste caso, o caráter formativo e autoral desses movimentos entre docentes como lugar instituinte.*

*Retomando as suas questões... a minha preocupação quanto ao cargo que exercia se deu exatamente pelo processo histórico, cultural e social como ele foi e é concebido. É notório o quanto as relações de poder transitam nos espaços escolares e que tais relações instituem a hierarquia entre quem tem o papel de pensar e quem deve apenas executar as práticas escolares – concepção essa que pretendia romper. Ao longo da pesquisa, fui percebendo que a relação com minhas parceiras de trabalho foram se estreitando; no entanto, ainda estava latente o quanto essa concepção cultural e social de poder nos atravessava. Algo perceptível quando, já no avançar da pesquisa, uma delas me disse que fazia o que eu mandava.*

*A minha preocupação vinha exatamente desse aspecto. A pesquisa pretendia evidenciar a autoria das docentes e do grupo, bem como o movimento de produção curricular e de formação coletiva... mas como pôr em relevo essa potência, quando sou vista como alguém que determina o que o outro deve pensar ou como provocar deslocamentos sem que as questões por mim levantadas fossem compreendidas na direção de execução?*

*Bem... digo que não foi possível romper com essa relação de poder que perpassa o sistema escolar. Porém, ciente do fato, procurei entre nós desconstruir a ideia de quem pensa e executa. Tanto os dispositivos para desencadear nossos diálogos, quanto as propostas ou argumentos deveriam ser apresentados por todas nós. Com o objetivo de tornar o diálogo o mais horizontal possível, as propostas iniciais deveriam partir delas e qualquer interpelação, proposição ou argumentação minha poderia ser discutida. Curiosamente, em uma das propostas desenvolvidas decidimos por não caracterizar as crianças com penas e cocar no “Dia do Índio” como é comum em escolas de Educação Infantil; mas é tão representativa essa questão cultural nas escolas, que muitas decidiram por caracterizar tendo em vista que outras escolas o fariam.*

*Talvez você possa pensar que este seja um dado que contraponha o que a pesquisa pretendia defender. No entanto, digo que tal acontecimento nos movimentou em direções outras. No primeiro momento, porque as professoras romperam com a relação hierárquica estabelecida ao criar resistências e táticas certeunianas. A resistência não foi verbal, pois quando fiz a proposição não houve interpelações, como havia sido combinado. A resistência foi autoral, porque ao assumirem uma posição responsiva, como diz Bakhtin (2011), minhas parceiras criaram táticas para se contrapor e se autoafirmar.*

*Como umas fizeram e outras não, houve discordância entre elas nos argumentos implicados nos encontros que sucederam ao evento. O que precisava ser deslocado era a concepção de povos indígenas que fomos incorporando ao longo de nossas vidas como pessoas, como alunos e como docentes. Assim, iniciamos uma série de discussões sobre o que é ser*

*indígena, que fontes devíamos usar para alimentar nossos saberes, quem teria legitimidade para nos dizer sobre costumes, modos de vida e questões indígenas. Essa série de encontros nos permitiu conhecer e dialogar com uma docente indígena a fim de esclarecer e desmistificar as ideias que tínhamos a respeito dos povos originários.*

*Quanto à segunda questão, fica mais complicado de lhe responder tendo em vista que não estou mais atuando com docentes ou discentes. Mas penso que a prática de estabelecer diálogos seja o caminho viável para qualquer atuação profissional e percurso de vida.*

*Por fim, espero que esta carta atenda às questões que você precisava para o desenvolvimento de sua tese. Caso contrário, poderemos conversar melhor sobre o assunto. É só pedir para te esclarecer algum ponto nebuloso.*

*Desejo sucesso em sua jornada e na conclusão da sua tese.*

*Abraços,*

*Tânia Gouvêa*

*Rio de Janeiro, maio de 2022*

A professora Tânia Gouveia, ao narrar sua pesquisa pautada no Café com Currículo e que tinha como foco pensar nos espaços coletivos, nos traz uma forma de pensar coletivamente a construção de um espaço comum. Um espaço que é posto em jogo nas relações de poder e saber, nas tessituras de construir um comum que permita o caminho da rebeldia docente. Rebeldia, aqui, pensada como a liberdade de criar e pensar coletivamente.

Como essa rebeldia é atualizada, contemporaneamente, em um espaço-tempo de relações híbridas marcado, de um lado, pela conciliação de interesses entre agentes públicos e do mercado, pelo cinismo, autoritarismo e negação da dignidade das “minorias”; e, de outro lado, por novas formas de enfrentamento e luta política? Adiante, iremos nos debruçar sobre com modos os currículos a partir das lógicas dos cotidianos. É com Tânia e na direção de pensar como este espaço comum de tecer novas compreensões sobre outros significados para o currículo. Nesse sentido, está *cartapesquisa* parte da compreensão que os currículos são tecidos nos cotidianos das práticas docente. São produções cotidianas de professores e alunos.

Nessa direção de pensar os currículos como produções cotidianas (GARCIA, 2015) compreendemos que é preciso outra lógica de investigação desses currículos que são produzidos por esses professores. É necessário fomentar o debate em torno dos currículos e das práticas docentes com um espaço de luta entendendo o currículo, como bem nos dizia Miguel Arroyo (2012), como território de disputa. Currículos rebeldes. Penso que seja isso que liga o Café com

Currículo e o Coletivo da Argentina, o espaço do comum como possibilidade de criar currículos rebeldes que nos contem outras histórias.

Com Tânia e a ideia de produção curricular de Garcia (2015), posso refletir que o Café com Currículo é esse espaço coletivo que amplia a voz e faz a palavra docente circular entre os professores, questionando modos estáticos na educação. Essa compreensão atravessa os aspectos metodológicos e de investigação e nos faz suscitar uma pergunta: Como se configura o trabalho como o da Tânia, dos coletivos docentes, do Café no interior de cada escola? Como as professoras podem ser protagonistas no seu fazer pedagógico, em suas pesquisas no “miudinho” dos cotidianos?

## 6 O PERIGO DE UM CURRÍCULO ÚNICO: REDES CURRICULARES

*A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, é igualmente importante, falar sobre elas.*

*Chimamanda Ngozi Adichie*

Continuamos essa *cartapesquisa* recorrendo à autora nigeriana Adichie para refletir sobre os modos como temos operado no campo do currículo, para pensar outras provocações nos currículos. Parto das teorias dos cotidianos, e mais fortemente na experiência do Café com Currículo, para perceber o movimento de histórias criadas e produzidas pelas professoras no sentido de desenhar uma outra história – um currículo outro.

A iniciativa de multiplicar as histórias investindo na ideia de outras histórias frente às culturas dos cotidianos e conhecimentos disciplinares se desenha a partir de encontros e conversas com os professores. Esse caminho vem nos auxiliando para ouvirmos dos cotidianos múltiplas histórias, reforçando o entendimento de que não podemos ficar presos a um único modelo ou quadro representativo – nem nos currículos nem nos livros didáticos. A narrativa da professora bell hooks nos lembra que com os cotidianos escolares se inscrevem outras histórias, outras culturas e que o currículo é mais do que um conjunto de conhecimentos disciplinares ou só uma política curricular. Currículo é tudo o que praticamos, criamos e inventamos; aqui, defendemos que os currículos são redes, redes curriculares que vão ocupando os espaços e tecendo outras novas compreensões para o processo de *ensinoaprendizagem*. Por que insistimos em afirmar modelos de família, por exemplo? Contar a história de único conhecimento?

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida (ADICHIE, 2019, p. 20).

Nesse sentido, corroboro com Garcia (2015), ao pensar que o currículo é uma produção cotidiana, pois envolve um conjunto de culturas, valores, histórias e conhecimentos. Ao concebermos os currículos como produções cotidianas (GARCIA, 2015), o fazemos dentro de espaços e tempos de nossas pesquisas, para que percebamos o que se passa ali, ouvindo as histórias dos sujeitos, de nossas pesquisas-docentes que, através da *narrativação das práticas*

(CERTEAU, 1994), nos contam outras histórias, utilizando vários artefatos para narrar, como a ideia da *métis* (DÉTIENNE; VERNANT, 2008), que usa do momento, da inteligência, da tática para recontar de outra forma as histórias de resistências no espaço e tempo daquilo que é possível. Será que existe uma história única sobre a escola? Sobre os docentes? Sobre os currículos? Qual história está presente na Base Nacional Comum Curricular? Por quê? Para quem? Qual o impacto dessa única história nas redes culturais e nos “conhecimentos cotidianos”?

*Gabriel Roizmam: Allan, aqui, temos um grupo que discute currículo, se entendi certo. Mas aqui é planejamento curricular. Dentro dos coletivos temos diferentes percepções disso (planejamento curricular), mas sempre temos discussões sobre como os conhecimentos estão na escola e como as escolas estão sendo enxergadas. Compreendes?*

*Allan: Gabriel, penso que isso passa pelo campo do currículo, sim? Como algo de fora estrutura uma ideia de conhecimento ou organiza uma ideia de conhecimento. É isso que, talvez, estamos discutindo desde os anos 1990 e principalmente.*

*Gabriel: tem as políticas neoliberais que pressionaram as Américas Latina. É isso que temos pontuado dentro dos coletivos. Se entendi o que tu dizes é que isso aparece dentro do currículo. É isto? Me parece que sim. Dentro do planejamento curricular aqui (Argentina) discutimos muito isso sobre conhecimento. Isso é ponto forte dos coletivos. Como as práticas são importantes para pensar o planejamento curricular. Penso que podemos nos perguntar? Uma prática docente pode ser mais importante que uma política? Entendes? É isso que discutimos – esse movimento de dentro e fora da escola, isso que vocês fazem aí em com as escolas e universidades. Poderia um currículo se criado coletivamente? Essa tem sido nossa aposta. Os saberes como epistemologias, aprender na formação compartilhada. Aprender nas rodas de conversas.*

*Allan: Isso é muito interessante o que você diz. Pois aqui no grupo de pesquisa que faço o doutorado acreditamos nisso. É no espaço coletivo que podemos contar outras histórias de currículos. É no coletivo que (com)partilhamos currículos e percebemos outras dimensões da formação partilhada.*

*Gabriel: Sim. Você viu isso no encontro com Colômbia? É assim! Entendes? É uma aposta numa escuta, nas narrativas horizontais e nos modos de pensar a investigação desde a escola.*

*(Conversa – aplicativo Meet – Integrante do Coletivo da Argentina – maio de 2020).*

Como mencionado anteriormente, desde os anos 1990 até o presente momento o campo da educação vem passando por mudanças e negociações que, de certa forma, colocam o professor e suas práticas cotidianas em suspensão. De um lado, a força do mercado regulador de uma sociedade capitalista neoliberal; de outro, pautas de políticas neoconservadoras que se misturam com discursos midiáticos e jurídicos para tentar cada vez mais sufocar o professor e sua atividade intelectual. Ou seja, joga o professor numa teia, onde, por vezes, acaba sendo devorado.

Questionar a perspectiva hegemônica e reducionista de currículo e pensar currículo a partir da dimensão política do compromisso com a escola pública e da educação para todos é, sem dúvida, uma tarefa necessária diante das lógicas presentes nos processos contemporâneos de trocas simbólicas e materiais em que as desigualdades sociais se acirram (GARCIA, 2015, p. 294).

A teia está sendo esticada e costurada por parte desses fenômenos citados para pensar sobre o que é ser professor, o que é a escola, e, nesse caso, especialmente, o que é currículo. Essas questões estão presentes não só nas políticas que regulam o processo educacional, mas em boa parte da ciência e da sociedade civil, corroborando com a ideia de que o professor deve ensinar a partir de um currículo único, a respeito de um único modo de pensar a construção do conhecimento.

Veiga-Neto (2002, p. 59) diz que os currículos *devem ser entendidos numa dimensão que vai muito além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são ensinados na escola*. São também produtos das práticas, dos diálogos entre saberes que atravessam e são atravessados pela complexidade do mundo, tornando as escolas *espaçotempos* de circulação e criação de conhecimentos e é com ele que fechamos nosso texto, afirmando que por meio de nossas experiências é isso que temos visto e é sempre buscando sistematizá-la que seguimos caminhando.

Para além disso, essas teias são fomentadas em discursos por parte de políticas que aparecem como salvação das escolas e, por tabela, dos professores. O que se produz como resultado dessa teia são generalizações e estatísticas distantes de professores e alunos. As generalizações seguem os mandos e desmandos das políticas neoliberais/ neoconservadoras que cada vez mais criam estratégias para capturar os processos de ensino e, principalmente, colocar a aprendizagem em modos quantitativos.

Essa mesma teia envolve os professores na mesma direção, ou seja, na direção do pensamento único que leva em conta o processo da individualidade da aprendizagem e do ensinar. A teia da política educacional, logo, da política curricular, vem sendo preparada para, gradativamente, “papar”<sup>14</sup> os professores com o discurso de que um único currículo é necessário para o processo de ensino-aprendizagem.

É preciso criar uma imagem de uma única educação através do currículo. Sendo ele uma vitrine que todos podem olhar e admirar, mas poucos conseguem experimentar de fato. As reformas do campo curricular passam por um processo de vitrine. Promessas de melhoria, materiais didáticos e soluções com métodos ativos são vendidos nessas vitrines.

<sup>14</sup> Aqui faço uma menção à aranha papa-mosca. Em sua maioria, essa aranha cria teias para aprender insetos voadores. A metáfora da teia que envolve os insetos nos ajuda a pensar como as políticas estão/vêm sendo gestadas para capturar os professores.

Nesse sentido, várias são as produções do campo curricular evidenciando essa captura e, ao mesmo tempo, demonstrando que essas teias são criadas em muitos momentos invisivelmente. Com Garcia (2015), Oliveira (2012) e Alves (2008), venho percebendo as professoras como praticantes dos currículos e da vida cotidiana. Isso nos possibilita (re)pensar a ideia de teia. Porque professores e professoras na América Latina se juntam para criar e pensar alternativas outras para além da teia posta pelas políticas neoliberais. Que currículos são criados e produzidos nesses e por esses encontros dos coletivos docentes?

Talvez a primeira resposta seja encontrada em Certeau (1994), que nos diz que os sujeitos não consomem nada passivamente. São ativos e tecem redes diferentemente daquilo que foi posto. Nessa direção, tanto os estudos dos cotidianos e as epistemologias do sul permitem contribuir para percebermos que esses sujeitos, nesse caso, os professores que frequentam o Café com Currículo e os integrantes do Coletivo Docente da Argentina, não produzem as mesmas coisas, mas criam coletivamente currículos a partir de outros ângulos.

Se os sujeitos não consomem passivamente o que lhes é dado, mas sim criam nas artes de fazer e práticas sociais de conhecimentos a partir disso, podemos afirmar que os sujeitos praticantes das vidas cotidianas das escolas não reproduzem as propostas e os currículos oficiais, mas os recriam cotidianamente a seus modos. Tal noção foi formulada por Garcia, que definiu esses currículos como “currículos produzidos”, que seriam “criação cotidiana dos *praticantespensantes*” (OLIVEIRA, 2012) do cotidiano escolar. Nessa produção de currículos se enredam diferentes conhecimentos e valores de diferentes sujeitos, sejam coletivos ou individuais.

As contribuições e potencialidades do encontro vivenciadas com a pesquisa, nos leva a considerar que essa noção pode ser pensada como palavra-chave nos currículos produzidos com a formação docente. Isso porque, ao provocar as interrogações e deslocamentos e possibilitar lógicas na produção dos saberes e práticas docentes mais dialógicas e horizontalizadas, o encontro favorece o fortalecimento político dos professores e das escolas e uma produção mais solidária dos saberes com os quais os professores produzem os currículos e as escolas cotidianamente (GARCIA, 2015, p. 4).

Ao buscarmos nas práticas curriculares as diferentes culturas vividas e trazidas pelos coletivos docentes, suas emoções e sentidos, alimentamos uma ideia de currículo que se produz nas redes de saberes das escolas reais. Ao dar maior visibilidade a esses currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) nas salas de aula, atribuímos sentidos aos acontecimentos que são gestados nos e com os cotidianos educacionais, possibilitando uma nova leitura sobre a produção do conhecimento escolar e do currículo. Assim, disputando com as políticas hegemônicas de currículo o sentido atribuído ao campo curricular.

Ao juntar essas concepções de currículos que são produzidos a partir dos praticantes pensantes podemos inferir que o Coletivo da Argentina e o Café com Currículo são ‘*espaçostempos*’ de construção de currículos, sendo o campo da prática uma força motriz para os dois coletivos. Nesse ponto, destaco que é impossível separar o sentir, o pensar e o fazer, na medida em que pude ler e escutar as histórias e buscar compreender sobre os princípios que alimentam esses espaços, pude perceber quantos currículos são criados, ou, nas palavras de Garcia (2015), “produzidos”.

Um sentir que é carregado de lutas e resistências por compreender que o papel do professor é muito mais do que o de mero executor de um currículo, mas aquele que cria para fomentar processos educacionais mais horizontais e emancipatórios. Por que a ideia de um único currículo satisfaz os desejos das políticas de controle no campo da Educação? Quem as alimenta? Por quê?

Seguimos na direção de desconfiar dos currículos prescritivos e discutir as contribuições das práticas curriculares para pensarmos em currículos mais potentes, em conhecimentos mais solidários e vivências escolares mais emancipatórias, cidadãs e democráticas produzidas por professores.

Falar de currículo e aquilo que se cria é falar de nós mesmos, das imagens que são criadas e que tentamos estilhaçar para que outro possa nos reconhecer como sujeitos da voz, da vez e do pensamento. Nessa esteira de imagem, podemos pensar que imagens de nós e de currículos são criadas nas Américas Latinas? Que imagens queremos trazer à tona?

As diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras subjetividades, em relação com outras diferentes plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõe as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito (OLIVEIRA, 2012, p. 90-91).

Desse modo, compreendendo que a imagem do professor que defendo aqui parte de uma imagem não estática, mas que busca se reconhecer em outras tantas imagens, não para procurar um modelo, mas para compartilhar os sentimentos que se produz. Então voltamos à ideia de que essas imagens contam diferentes histórias sobre os modos de fazer, falar e pensar o currículo. Rasgam as teias da possibilidade de “salvar” das grandes representações.

Isso quer dizer que o encontro com esses coletivos e as formas de operar um processo de formação docente que seja horizontal permite levar em consideração um currículo sempre em produção. Ou, como nos ensinou Miguel Arroyo (2007), currículo como território de disputa, pois parte sempre de negociação entre aquilo que é do campo oficial e o que é produzido pelos sujeitos. Esse último sempre partindo da realidade, do cotidiano. É nessa perspectiva que venho defendendo o campo curricular, sempre em movimento, partindo de diferentes histórias e não como história única, não pela via da política única, mas como possibilidade e reconhecimento dos conhecimentos dos professores. Nessas negociações que venho percebendo durante toda a minha participação no Café com Currículo, desde 2011, e agora na articulação com os Coletivos Docentes da América Latina, que ambos os movimentos direcionam suas práticas e seus saberes cotidianos para os currículos.

Assim, compreendo os currículos como produção cotidiana por parte desses coletivos, permitindo perceber as diferentes histórias tecidas através dos conhecimentos presentes em cada narrativa, carta ou conversa. É um processo de resistência ouvir e contar essas histórias, como já nos lembrava Chimamanda. Ao perceber essa pluralidade de concepção de currículos nas conversas e cartas, é perceptível que a ideia de currículo produzido por esses coletivos foge à lógica epistemológica moderna de organização de conhecimento.

Ao pensar o currículo como uma produção cotidiana, podemos perceber as pistas das experiências e a presença da diversidade epistemológica, sendo essas muito mais ricas e “completas” do que um quadro curricular ou simplesmente um conjunto de disciplinas e conhecimentos. Isso porque, na medida em que são bricolados esses currículos, os coletivos tecem conhecimentos mais próximos da realidade e, algumas vezes, trazendo alternativas para as vidas dos educandos.

O conhecimento se abre para a possibilidade do encontro e não se restringe ao fracasso, ao sucesso ou a etapas. É com as práticas docente que temos a dimensão do trabalho cotidiano de fazer as escolas, pois somente os versos pouco contam sobre as realidades cotidianas ou contam apenas uma linha, de uma única forma e uma única história. Quem é docente sabe que no cotidiano das escolas se recitam outras poesias, algumas vezes sem rima, mas em outras com rimas que permitem criar modos outros de perceber o mundo.

É preciso pensar que, para além dos conteúdos presentes no cotidiano escolar, o contexto social e econômico mais amplo é fortemente presente nas subjetividades de alunos e professores. Nesse sentido, podemos pensar com Nilda Alves (2003), quando aponta que não existe um dentro ou fora da escola, mas ‘dentrofora’ ao mesmo tempo, e, portanto, isso afeta diretamente os currículos.

Ainda sobre a carta da Tânia, posso destacar que somos contadores de histórias, ou, como aponta Bateson (1994, p. 11, *apud* CLANDININ; CONELLY, 2015, p. 37), aprendemos através delas. Nesse sentido, reafirmando a premissa de que essas histórias curriculares são entrelaçadas com nossas práticas, considero aquilo que vivi, ainda que virtualmente, com o Coletivo da Argentina, e que venho estabelecendo com o Café com Currículo, no entrelaçamento das nossas histórias e no espaço social e econômico mais amplo. Em função disso, considero que é primordial que, ao trabalhar com as práticas docentes, seja incontornável trabalhar com os currículos produzidos por elas.

As cartas e as conversas expressas nesta tese não têm a intenção de contar uma única história sobre determinado grupo ou movimentos docentes, mas demonstrar como as histórias aqui contadas, escritas e narradas evidenciam processos de produção curricular vivos, potentes e de extensa rede epistemológica.

Ao olhar para meu memorial encontro “evidências” de que as histórias de vida são histórias de produção de currículos não só de cunho acadêmico, mas de vida. Aquilo que Carlos Eduardo Ferraço (2019) vem chamando de um currículo para uma vida bonita. Será que é possível pensar uma vida curricular bonita? Onde encontramos a boniteza? “O currículo como possibilidade de resistência, de criação, de solidariedades e afirmação de uma vida bonita” (p. 12) se corporifica como uma forma de luta por uma vida mais bonita na educação, afirmando, como dizia Espinoza, que “o conhecimento é o mais potente dos afetos”.

“Curriculistas, não há currículo, os currículos se fazem ao *curricular*. O verbo não existe, mas poderia existir, significando criar currículo, fazer currículo, pensar currículo” (OLIVEIRA, 2015, p. 04, grifo da autora).

Na direção que aponta Oliveira, “os currículos se fazem ao *curricular*”, eu complementaria que os currículos se fazem no coletivo. Nesse contexto, o trabalho com os coletivos docentes me permitiu pensar alguns movimentos: a) (re)configuração da lógica de uma formação vertical em que o professor é passivo no seu processo de formação inicial ou continuada; b) estabelecer o diálogo com escolas-universidades como abertura de um ‘*espaçotempo*’ privilegiado de saber, de cultura, de pensamento, de produção curricular e de vida.

Curricular aqui tem a ver com formas inquietantes de pensar uma educação outra, formas de contar histórias de currículos diferentes das que aprendemos, muitas vezes nos bancos das universidades; curricular tem relação com a destituição do pensamento hierarquizante, com o rompimento com a política vertical e o pensamento linear.

O curricular é ir atrás de outras histórias que não desumanizem os professores e seus alunos, pois, como mais uma vez nos lembra Adichie, existem histórias que matam um povo. Contudo, queremos curricular com histórias que restabeleçam o diálogo com escolas e universidades, ritmos da vida bonita produzida dentro das escolas, um pensamento que esteja em permanente movimento. Nesse sentido, o professor, como um eterno viajante, deve seguir curriculando em suas práticas.

## 7 POR UMA FORMAÇÃO COLETIVA POR DENTRO DA PROFISSÃO

*La red es ese ámbito, ese espacio donde acontece el encuentro entre pares, donde confluyen afectos y inquietudes intelectuales, políticas y sociales en todo su amplitud, donde se contagian entusiasmos, donde los docentes investigadores se expone y recogen de manera directa las múltiples reacciones y respuestas que sus trabajos desencadenan, donde participantes cuestionan, discuten, disienten o encuentran paralelos con sus propias experiencias y proyectos. La red es un continuo que se retroalimenta, enriqueciendo en el encuentro lo que cada uno de sus integrantes individuales tiene para aportar.*

*Red Dhie*

Quais são as demandas dos professores? Quais hiatos perpassam a teoria e a prática? Será que a profissão está “em risco” ou é a formação que está comprometida? Essas e outras perguntas irão costurar este capítulo para entendermos o que é preciso pensar em uma formação docente construída pelos pares – por dentro, pelas redes e pelos coletivos.

Em outros trabalhos de pesquisa, como na dissertação de mestrado (RODRIGUES, 2017), aponte que há um consenso em torno da questão de que a formação de professores precisa ser pensada em diálogo entre escolas e universidade, para refletir sobre os conhecimentos produzidos pelos docentes que pensam, agem e fazem nos seus múltiplos cotidianos. Talvez esse princípio ofereça à universidade uma outra perspectiva para operar nos cursos de formação de professores e o sistema educacional os perceba como sujeitos de direitos.

Esse debate não é novidade, pois basta indagarmos professores ou estagiários dos cursos de licenciaturas sobre a relação entre teoria e sua aplicação em sala de aula para surgirem as seguintes falas: “na teoria tudo funciona” ou “na teoria é uma coisa, mas na prática é muito diferente”. Comentários como esses são recorrentes, mas por quê? Onde estaríamos falhando, se assim pudéssemos dizer? Nóvoa (2017) defende uma formação construída dentro da profissão e apresenta cinco propostas que nos ajudam a pensar esses processos formativos por dentro e entre pares. Em síntese, podemos pontuá-los da seguinte maneira: 1) um forte compromisso com a práxis centrado na aprendizagem do aluno; 2) a experiência a partir da troca, ou seja, aquisição de uma cultura profissional em que os professores mais experientes contribuam na formação dos recém-chegados à profissão; 3) dimensões pessoais da profissão docente; 4) valorização do trabalho coletivo docente; 5) responsabilidade social do fazer

docente no espaço público da educação. Aqui, cabe um destaque. A ideia é centrar nos itens 2 e 4.

Partindo do princípio de que a educação mudou e se apresenta nesse mundo contemporâneo como um desafio, principalmente nos tempos atuais, o campo da formação de professores precisa ser reinventado. Estamos lidando com aulas híbridas, remotas, invertidas, todavia, a formação desse profissional ainda caminha de forma modernamente “bancária”. Concordamos com Nóvoa (2017) quanto à ideia de que a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Hoje, os “notórios saberes” da internet dialogam de modo mais dinâmico e real com as crianças e os jovens sobre qualquer assunto, enquanto ainda estamos sendo repetitivos e reproduzindo um imaginário e práticas obsoletas. A sociedade muda, os alunos mudam, os saberes mudam, mas como estão caminhando a escola, a formação e as práticas docentes?

Nesse contexto, o autor indaga sobre “o que é um bom professor?”, e somada a essa pergunta, por nossa própria conta, acrescentaríamos: “como se forma um bom professor?”. Nóvoa (2017) afirma que é difícil responder a essa(s) pergunta(s) sem esbarrar na categoria “competência” como definição usual. No entanto, ele tece suas críticas e afirma que é possível caracterizar o bom trabalho docente a partir de disposições. Suas críticas versam a partir de duas perspectivas: a primeira seria em torno de que a definição do professor limitava-se sempre para seus atributos ou características; e a segunda, que o conceito competência, apesar de ser uma “concepção moderna”, reelaborada, trazia suas origens comportamentalistas, técnicas e instrumentais.

Assim, ao adotar o conceito de disposição, pretende olhar para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais, na produção identitária dos professores, compreendendo que a profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor. Sendo assim, destaca o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social como elementos fundamentais para a formação de professores atualmente.

Para esclarecer melhor cada um desses elementos, a partir das concepções do autor, compreendo, nessas perspectivas, que não há educação possível sem uma produção de conhecimentos partilhados entre os professores. Conhecimentos esses multidimensionais e com forte sentido cultural, pois é preciso conhecer o objeto que se ensina, a quem se ensina, como favorece as aprendizagens significativas, de que forma se ensina, num processo constante de construção de saberes docentes que conduz os processos de ensino e aprendizagem. Com relação à cultura profissional, muito se discute também a respeito da escassez da própria

produção docente sobre suas práticas. Registrar, refletir, exercer a práxis sobre o trabalho, aprender com outros professores mais experientes e avaliar, são elementos centrais para o aperfeiçoamento e inovação. Por essa ótica, o trabalho com os Coletivos Docentes na América Latina tem priorizado estes registros das práticas docentes.

Desde su creación, el colectivo Argentino ha decidido abrazar la investigación como una estrategia de formación que es, a la vez, una apuesta innovadora y alternativa para un escenario educativo dominante que no suele visualizar a los educadores como productores de conocimiento ni reconocer la práctica educativa como ámbito de investigación (BENEDETTI, 2009, p. 244).

É reconhecido que a troca, as ações coletivas, as intervenções conjuntas tendem a traçar os novos modos de organização nos processos de formação e autoformação. Ser um bom professor significa também apostar no tato pedagógico e no compromisso social, a partir da relação professor-aluno, pois cabe a capacidade de comunicação e relação, convergindo em valores, inclusão, respeito às diferenças, reconhecendo no aluno as suas potencialidades, de modo a ultrapassar as barreiras estabelecidas socialmente.

As repentinas e tumultuadas transformações, às quais estamos submetidas na vida em sociedade, vêm exigindo novas formas de pensar o processo da formação de professores, assim como na escola. O sociólogo Edgar Morin (2007) tem contribuído com essa reflexão, por exemplo, ao dizer que a nossa aprendizagem é fragmentada, os saberes separados, o que se torna inadequado, uma vez que o mundo contemporâneo nos coloca em “rede” e exige um exercício de atuação coletiva. Em suas palavras, “professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem” (MORIN, 2007, p. 34).

Diante desse contexto, podemos pensar alguns princípios para responder às inquietações e nos colocarmos em defesa de uma formação de professores a partir do próprio íntimo da profissão?

Primeiramente, como já mencionei, vários pesquisadores do Brasil e dos países da América Latina têm se debruçado a estudar essa outra relação na formação docente partindo dos saberes e das práticas, mas, em uma primeira análise mais geral do campo da formação (GATTI, 2017; NÓVOA, 2014), partem da ideia de que não houve uma incorporação desses saberes e práticas nos cursos de formação docente que permitisse transformar a prática em conhecimento e a própria profissão docente continuou a ser dominada por mais referências externas do que por referências internas do fazer pedagógico, do saber docente.

A exemplo disso, podemos citar o fato de que toda a nossa formação é eurocêntrica (teoria x prática) e durante muito tempo a literatura de formação de professores em nada dialogava com a realidade das salas de aula, principalmente as latino-americanas, com seus

recortes periféricos. Não estou aqui querendo desmerecer os referenciais, que até hoje nos ajudaram e ajudam a pensar as infâncias, como se aprende, o universo cognitivo no processo de ensino-aprendizagem, mas, ainda hoje, podemos tecer uma crítica de que grande parte dos saberes docentes é registrada por “outros” que acabam agenciando suas falas e práticas.

Assim, tendo em vista estudos de casos da realidade da escola, análises, identificação dos aspectos, ou seja, busca de soluções reais e possíveis seriam familiares para os jovens professores que se veem perdidos e sozinhos em sala de aula diante das demandas apresentadas, como, por exemplo, um/a professor/a recém-formado/a pela Universidade, chega na escola e é “presenteado/a” com turmas difíceis, problemas de aprendizagem, ausências, entre outros fatores. “O educador que acaba de se formar não pode ficar com as piores turmas nem ser alocado nas unidades mais difíceis, sem acompanhamento” (NÓVOA, 2001, p. 38).

Nesse mesmo sentido, em relação ao quesito profissão, Nóvoa tece críticas sérias. Na primeira, reforça que o papel das profissões de maior prestígio social acaba por desempenhar uma ação importante e dominante na formação dos futuros colegas. Como seria se professores recém-chegados encontrassem um ambiente acolhedor e que lhes proporcionasse essa troca? Quais os benefícios que a escola, alunos e professores adquiririam? Em uma segunda crítica, chama a atenção para a valorização de “especialistas pedagógicos”, e do seu conhecimento teórico ou metodológico, em detrimento dos professores com o seu conhecimento prático. Se por um lado o conhecimento teórico prevalece sobre a prática, o mesmo se diz dos organismos internacionais que desempenham um papel de influência na educação, na avaliação e nos currículos, ocupando lugares de profissionais da educação experientes e conhecedores da realidade do chão da escola. Há uma emergência que implica na profissionalização docente e no processo de formação que é a conscientização como profissional.

Nóvoa (2017) chama a atenção sobre a importância do professor e do seu conhecimento, para compreender como a profissão vem sendo atingida por políticas dominantes que sucateiam a escola, a educação e, conseqüentemente, a formação. Por conseguinte, compreendo que essas questões políticas acontecem de dentro para fora. Nas redes educativas, aqui, de professores, que compreendemos o espaço da política e das práticas.

Creio ser oportuno destacar a atenção especial às dimensões pessoais docentes que aparecem dentro dos coletivos. Como Nóvoa (2017) e Tardiff (2011), posso frisar como os processos formativos se misturam aos espaços pessoais e vice-versa. Ambos os autores dizem ser impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, pois o ato de ensinar e ser está imbricado na prática cotidiana profissional. Ensinar é um ato de interação, a cultura se faz

presente destacando a dimensão humana e relacional do ensino, que, conseqüentemente, constrói uma teoria da pessoalidade no interior de uma “teoria da profissionalidade”.

Por fim, destaco a partilha e o público. A ideia do coletivo se faz muito importante e é uma emergência, segundo Nóvoa (2017). Ao se tratar de partilha, cabe pensar no aprofundamento e na socialização das práticas pedagógicas; a necessidade de se criar uma cultura docente capaz de consolidar o fazer profissional como uma ciência através da produção, regulação e inovação do trabalho.

Buscando aprofundar mais essa relação entre formação de professores e partilha, Nóvoa destaca a importância da escola como o lugar de formação dos professores, o espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. É na escola, no dia a dia, que a prática é reorientada e capaz de ser transformada em teoria. Teoria essa que nasce da experiência que é produtora de inovações, de desenvolvimento de projetos educativos, de adaptações de práticas que estejam em consonância com a cultura dos educandos. A partilha precisa ser de “mão dupla”, ou seja, entre professores e entre professores e alunos. Partilhar conhecimento é assumir uma ética, pois o diálogo a partir da troca contribui para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não se reduzam ao ato do “fazer pelo fazer”.

Nóvoa (2017) empodera os coletivos docentes através da lógica de fortalecimento enquanto profissional e categoria, pois os sentimentos de pertença e de identidade profissional são essenciais para que os professores se apropriem dos processos de mudança, os transformem em práticas concretas de intervenção e pensem uma formação de dentro. Compreendo, assim, que a prática precisa estar desvinculada das limitações surgidas. É necessário encontrar uma forma de empoderamento e encontro profissional, através da formação continuada que não se feche ao campo teórico universitário, mas se expanda através dos conhecimentos docentes produzidos cotidianamente, do diálogo escola-universidade e das inúmeras descobertas e inovações que a valorização do trabalho coletivo na formação de professores eduque e se eduque também como um projeto educativo.

Sendo assim, a formação de professores deve estar marcada por um princípio de formação entre pares, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. A formação entre pares deve retomar e se reencontrar no papel da educação como um espaço de formação de crianças e jovens, deixando que instâncias que não são de competência da educação escolar requeiram do exercício profissional e da escola outras obrigações.

## 8 CONVERSAS SANKOFAS<sup>15</sup>

Figura 13 – Sankofa



Fonte: [www.welltempered.net/adinkra/htmls/adinkra/adin.htm](http://www.welltempered.net/adinkra/htmls/adinkra/adin.htm).

Essa ‘*cartapesquisa*’ vai chegando ao “fim” com muitas perguntas e poucas respostas para oferecer à leitora. Por tanto, vou encaminhando-a para uma conversa Sankofa, no sentido de que o Coletivo da Argentina e o Café com Currículo são ‘*espaçostempos*’ que me permitiram olhar para trás, sem uma previsão de futuro ou, aqui, escrever para o futuro, porém, como ‘*espaçostempos*’ de práticas que carregam em si uma lógica outra de ir buscar e trazer possibilidades e alternativas contra-hegemônicas para pensar outros processos de formação, tanto inicial quanto continuada.

É na direção, assim como o pássaro mítico “Sankofa”, que posso compreender os processos formativos e, especialmente, o trabalho com os coletivos docentes como espaços de produção sempre coletiva e horizontal. Nessa mesma direção, compreendo que os currículos

<sup>15</sup> No perfil da *Revista Sankofa* podemos compreender que “O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan ‘se wo were fi na wosan kofa a yenki’ que pode ser traduzido por ‘não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu’. [...] Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro”. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/about>.

produzidos numa lógica Sankofa requerem que busquemos aquilo que ficou para trás e não podemos desperdiçar; experiências que não podem ser descartadas em nome da globalização ou de uma promessa de futuro salvacionista pelo mercado internacional, pelos gabinetes e sistemas econômicos que invadem a América Latina. Sankofar os currículos, no sentido de permitir que possamos construir um futuro pautado em nossas vozes, em nossas falas, assim como nos ensinou bell hooks (2019, p. 39): “Esse ato de fala, de erguer a voz, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeitos(as) – a voz liberta”.

Sankofar não existe na língua e nem na literatura, mas posso dizer que Sankofar os processos de formação docente significa descolonizar todos os princípios que estão pautados por um pensamento hegemônico e eurocêntrico. Sankofar para pensar um coletivo docente vivo e potente e que permite que ninguém solte a mão de ninguém. Essa me parece ser uma das premissas epistemológicas que orientam o trabalho de ambos os coletivos. Juntar, narrar, coletivizar, compartilhar, poetizar e humanizar as escolas, os currículos e os professores.

Sankofar tem relação com o tempo. O pássaro voa e percebe que o tempo é mais que uma ampliação do futuro – um caminho de incertezas, porém, um retorno àquilo que esquecemos ou deixamos para trás. Dessa forma, os conhecimentos docentes foram/são esquecidos em nome de uma higienização do conhecimento moderno a positivista e das políticas neoliberais que cada vez mais silenciam os professores. Sankofar esta carta significou perceber junto com os professores que eles são produtores de conhecimentos ‘*prácticosteóricos*’, e, nesse sentido, esta ‘*cartapesquisa*’ me permitiu amadurecer aquilo que se apresentava em minha trajetória docente – conhecimentos docentes como algo importante para compreender a complexidade do cotidiano.

Nesse âmbito, as cartas, as conversas por meio de aplicativos, o meu memorial, o processo da cartografia, aqui defendido como método, permitiram uma tessitura dos possíveis ‘*prácticosteóricos*’ por meio de uma produção coletiva em que pensar e agir com as experiências dos docentes amplia nessa rede os processos de compartilhamento desses conhecimentos.

Sankofar é escrever uma experiência. É relatar um devir em constante movimento. E, aqui, é pensar como investigamos com os professores. Através das cartas e conversas/ narrativas colocadas nesta ‘*cartapesquisa*’, defendo um processo de sensibilidade na construção do outro – quem é este outro – quem é o professor que chega, como podemos acolher, pensar junto de um outro lugar. Escuta e fala parecem sempre se movimentar dentro dos coletivos aqui investigados. Movimentos que migram para dentro dos corpos dos professores e passam pelos

aspectos cognitivos. Sankofar tem a ver com o movimento do tempo da escuta e da fala. Isso aparece, por exemplo, nas rodas do Café com Currículo.

Um dos aspectos que foram apontados ao longo dessa escrita é o do sentimento expresso pelos professores de mil maneiras, pois os princípios que orientam o trabalho em ambos os espaços coadunam com as seguintes palavras: dialogar, pensar coletivamente, produção curricular cotidiana, formação de professores continuada e compartilhada. Essas e outras palavras permitem que ambas as experiências potencializem um diálogo vivo e horizontal na proposta de uma formação do/ao sul.

Precisamente es el desfase de esta posición y su condición de sujeto las que, a su vez, podrían colaborar a percibir, narrar y tornar visibles, disponibles, públicas, las luchas, resistencias y recreaciones que pluralizan el horizonte de posibilidades y desdibujan los límites de la imaginación, la creatividad y la esperanza. Liberadas en su potencia, de este modo, podrían emerger en la superficie de la historia y la memoria otras formas de transitar espacios y tiempos múltiples, híbridos, yuxtapuestos, escamados, que recrean la experiencia espacial y temporal de vivir en el mundo, que experimentan la hospitalidad, la horizontalidad, la escucha, la diferencia y la conversación en el encuentro con los otros y que perfilan un imaginario para vivir juntos en el planeta muy diferente del que dibujan con límites precisos el lucro, la competencia, la jerarquía, la distinción, el terror y la guerra. Sería posible entonces imaginar y diseñar otra cartografía, una suerte de carto-narrativa que habilite y propicie el trazado de mapas imprecisos, titubeantes, de márgenes y superficies porosas, gruesas, superpuestas (SUÁREZ Y DÁVILA, 2018), menos preocupados por las lógicas administrativas y las delimitaciones abstractas que fijan fronte-ras e identidades, y más interesados por lo que hay de humano, vital y vibrante en el territorio y el momento (SUAREZ, 2022, p. 21).

Convidando, mais uma vez, Daniel Suarez para Sankofar, o autor nos lembra que é possível produzir outros diálogos e caminhos que nos levem a uma dimensão de escuta, de diálogo vivo e horizontal, de encontros, afetos e de poetizar a vida dentro dos coletivos, sem perder as lutas e as formas de narrar.

Dessa forma, os coletivos docentes aqui estudados me permitiram criar e pensar aquilo que Nilda Alves (2008) já nos tinha ensinado: beber em todas as fontes e virar de ponta-cabeça uma investigação. Sim, pois isso nos leva ao campo das multiplicidades e rompe com o pensamento engessado da produção do conhecimento e com a maneira que pesquisamos com os sujeitos.

Ambos os espaços de formação e de estudo permitiram compreender o que são ‘*espacostempos*’ instituintes. São as redes coletivas e colaborativas que tecem esses espaços como sendo de autogestão, feitos por professores e para os professores. São redes que ampliam os sentidos de formação e trazem no bico novos horizontes. Para pensarmos na dimensão do termo “instituintes”, vamos na direção de Célia Linhares e Ana Heckert:

As experiências instituintes não se encontram sob nenhum tipo de redoma que as pudessem separar do que já está instituído. Pelo contrário. Umas e outras estão sempre

juntas e em litígios, buscando expandir-se, ou seja, penetrar no espaço e tempo histórico. Se as experiências instituintes procuram desdobrar-se em movimentos criadores e estremecer o que foi organizado pela história, o instituído também procura incorporar o que ainda está se processando, buscando institucionalizar, normatizar o instituinte (LINHARES; HECKERT, 2009, p. 6).

[...] as experiências instituintes são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (LINHARES; HECKERT, 2009, p. 6).

O Café com Currículo e o Coletivo Docente da Argentina são processos instituintes. Mesmo o Café com Currículo, sendo um projeto de extensão, que tem a intenção de pensar o diálogo entre escolas-universidades, produzido por uma universidade, corrobora e faz coro com o Coletivo da Argentina. Ambos pensam uma formação que tenha como luta os saberes docentes e, portanto, parte desses saberes para ampliar os sentidos da educação, fortalecendo o local e as escolas parceiras, sempre na direção de compartilhar as experiências e poder ouvir outras histórias que humanizem os professores e o seus saberes.

Pois, como aprendemos com Aimé Césaire (2007), é necessário desconstruir um sujeito da estrada colonial, e isso tem relação com a proposta de ambos os coletivos. É nessas confluências entre esses espaços que podemos perceber movimentos expressos em Paulo Freire para reconstruir esse sujeito e ampliar novas estradas para caminharmos com os professores, com comprometimento, alegria, esperança, estética e ética, movimentos basilares do pensamento freireano.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...] (FREIRE, 2010, p. 45).

Entretanto, é necessário ampliar os sentidos dessa formação de modo que fuja de uma estrada colonial e promova sempre um espírito de curiosidade. Aqui, não como uma receita de bolo de como formar o professor, mas em defesa de fazer e ser professor, ao sul, o que requer aspectos apontados por Freire (2007). Nessa direção, as histórias instituintes desses espaços onde foi produzida a *'cartainvestigação'* passam por uma dimensão de pensar: o que fica desses saberes? Uma coisa foi possível perceber. O processo do Café com Currículo e o trabalho com os Coletivos Docentes são clandestinos em suas artesanias de pensar os processos formativos e, por isso, se configuram como espaços instituintes.

Instituintes, pois não criam um terreno, são, em sua premissa teórica e epistêmica, espaços que desterritorializam os currículos oficiais, os limites de se pensar a formação e os sujeitos. São instituintes porque narram as vidas e os sujeitos – estudantes e professores – que

formam as escolas e as redes educativas. São instituintes porque pautam as políticas neoliberais e desafiam os modelos econômicos de educação como um todo.

Por fim, nos despedimos da leitora desta *'cartapesquisa'*, com algumas intenções e diálogos. Primeiro, entendendo esta *cartapesquisa* é uma leitura coletiva e uma conversa com muitos autores. Em segundo, compreendendo-a como um esforço para pensar o diálogo entre docentes das escolas e a universidade é importante para construção de uma outra educação. Uma educação horizontal e que esteja pautada na solidariedade, democracia, justiça social e que possibilite a pensar refletir sobre os processos de formação de professores. A luta contra a injustiça cognitiva e social (SANTOS, 2010) segue na direção de pensar uma pesquisa em educação que desestabilize as representações desencantadas e tristes (SANTOS, 1995) do que é a escola, o currículo e o que são os professores e os alunos...

Consideramos a importância de se pensar o elo escola-universidade como possibilidade de mantermos o compromisso ético-político-epistemológico nas pesquisas em educação e nas reflexões com os conhecimentos que emergem dos trabalhos com professores na América Latina na direção da justiça social (ZEICHNER, 2008, p. 11), “a fim de contribuir para a diminuição das desigualdades existentes entre crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo mundo”.

Entendemos que é na complexidade do encontro entre políticas de formação, das políticas curriculares e modos outros de ser e pensar os processos educativos e formativos, movimentos dos coletivos e processos curriculares cotidianos, que emergem dos coletivos, que se forma uma rede de conhecimentos (ALVES, 2008, p. 93) em que se tornam possíveis outros modos éticos e políticos de pensar a pesquisa em educação e sua contribuição para o debate sobre currículos, escolas e docentes.

Trazer outros saberes que se configuram e (re)montam outras epistemologias, éticas e solidárias, e não hierarquizam os conhecimentos. Com Pereira (2014), acreditamos que a hierarquia de validade dos conhecimentos pode ser feita coletiva e localmente, de acordo com o contexto e os praticantes envolvidos, como parecem nos sugerir os coletivos aqui investigados, sobretudo ao definirem as atividades que acontecem nos encontros, o que fazem em assembleias, em cada escola.

Sugerem-nos esse caminho, ainda, ao trocarem e produzirem conhecimentos com professores de outras escolas ocupadas permitindo uma ecologia de saberes nos espaços desses coletivos. A de ecologia de saberes equivaleria, em termos cotidianistas, às redes de conhecimentos e às inúmeras tessituras possíveis, de acordo com os fios que escolhemos para nossos modos de fazer no mundo. E que fios podemos puxar das experiências narradas

pelos coletivos aqui mencionados e na minha atuação como *professorpesquisador* que construímos cotidianamente? De algum modo, cara leitora, tentei me deslocar para repensar como esta ‘*cartapesquisa*’ poderia compor uma nova forma de epistemologia a partir desses conhecimentos produzidos pelos coletivos para pensar os processos formativos. Eis a questão: será que consegui? A resposta, talvez, não seja objetiva e quantificável, mas compreendo que os princípios que estiveram presentes no decorrer desta escrita foram um testemunho do que pude pensar sobre micromovimentos de criações docentes e reinvenções curriculares.

Um dos professores aqui mencionados nos sugere caminhos acerca das questões curriculares atuais: “Como os nossos conhecimentos poderão ocupar os currículos? Entendes?” E isso sintetiza o que temos pensado dentro dos coletivos docentes. Para os coletivos valeriam as propostas curriculares? Elas seriam as mínimas ou as máximas possíveis diante da realidade das escolas públicas? Que concepções de conhecimento defendem os coletivos e quais delas estão presentes nas políticas de formação e de currículo?

Vejamos o que nos conta a professora Alma:

*Buenos Aires, 04/06/2021*

*Hola, Allan! Cómo estás?*

*La Red de Formación Docente y colectivos de maestros (Red), en la que involucramos una parte importante de nuestra actividad como profesores, investigadores y extensionistas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y en la que venimos desplegando y estudiando sistemáticamente las narrativas de experiencia como dispositivo de investigación pedagógica, desarrollo profesional e intervención político-educativa, puede ser considerada un momento de este movimiento plural de experimentación política, metodológica e institucional. Viene siendo una experiencia colectiva de organización de procesos de creación, disposición pública y recepción de saberes narrativos y biográficos sobre la educación que ponen en tensión y problematizan las maneras convencionales de producir y tornar públicos conocimientos educativos. Por ese motivo, nos parece sugerente entretener su descripción con reflexiones, argumentos y ejemplos que permitan aproximarnos y explorar las potencialidades y límites de estas maneras alternativas de investigar, formar y actuar en el campo de la pedagogía. Consideramos que, entramados en una red de colaboración, conversación e interpretación pedagógica, los colectivos de docentes narradores pueden ser pensados y diseñados como formas organizativas de investigación, formación e intervención alternativas en el campo de la pedagogía pública. Y también que, desde esa posición emergente y disruptiva, pueden ser conformados como un sujeto pedagógico plural y colectivo que al mismo tiempo hace memoria pedagógica de la escuela, enriquece y vitaliza el discurso y el*

*saber pedagógico y los proyecta hacia la imaginación del oficio. Esta “red de redes” permite generar espacios de confluencia y articulación, promoviendo así la transmisión e intercambio de comprensiones pedagógicas, con vistas a fortalecer y potenciar los procesos formativos de los actores individuales y colectivos involucrados en cada uno de sus nodos.*

*(Integrante do Colectivo da Argentina – Alma Quintanilla)*

Cara leitora, esta ‘*cartapesquisa*’ vai chegando ao princípio do Sankofar... As pistas que nos são dadas pelas conversas e narrativas, especialmente as da professora Alma reproduzidas aqui, apontam um grande descompasso entre as políticas instituídas e os modelos de coletivos docentes praticados nos dois movimentos instituintes aqui investigados, sugerindo disputas importantes em busca da desejada emancipação social e de seu projeto de escola de qualidade.

O que podemos perceber até aqui, tanto na narrativa da professora Alma e quanto nos aspectos do Café com Currículo é que o *espaçotempo* e o movimento de encontro e conversas no remetem a uma produção de currículos e experiências cotidianas. Nesse caminho, ambos os espaços buscam ativar e recriar a memória, o sentido da escola e a formação de professores nas rodas de conversas e nos encontros.

Certamente, não é só devido ao baixo salário que os coletivos docentes se mobilizam, não é só pela questão da carga horária, mas para refletir em torno da luta cotidiana de uma formação que tem como princípio os conhecimentos docentes e o trabalho coletivo. Pela literatura e pesquisa sobre este saber, parece que é algo que conseguimos compreender, pois ao refletir com narrativas e as cartas aqui apresentadas, podemos perceber que existe ainda uma voz que precisa ser ouvida. Uma voz que quer falar do seu fazer, da sua forma de pensar, da maneira que constrói o conhecimento a partir de outras lógicas de pensar... Quer falar que outros mundos são possíveis, leitora. Como podemos aprender coletivamente? Que lutas podemos compartilhar entre Brasil e outros países da América Latina? Que conhecimentos estão sendo produzidos por esses espaços – coletivos docentes?

Me despeço deixando um abraço e reafirmando que a nossa luta é cotidiana, coletiva e diária.

Rio de Janeiro, 06 de julho de 2023.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. *In*: ALVES, N; GARCIA, Regina L. **O sentido da Escola**. Petrópolis DP et Alii: 2008b.

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSA, J. *et al.* **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008. p. 11-59.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a. v. 3.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997c. v. 4.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997d. v. 5.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assirio & Alvim, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b. GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, A. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo *et al.* (org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et Alii, 2015. vol. 1. 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 ASSOCIAÇÃO**

**NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 37., 2015,

Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan de Carvalho. As Conversas nas Produções de Políticas Curriculares Cotidianas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, p. 423-437, set.- dez. 2016.

GERALDI, Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” *In*: **Mitos, emblemas, sinais:**

Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. NEGRI, A. **Cinco lições sobre Império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. HARDT, M; NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro, Record, 2005.

MATURANA, H; VARELA, F. J. A árvore do conhecimento: as bases da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Riode Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória napesquisa em educação. *In*: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.:

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. *In*: OLIVEIRA, Inês

Barbosa de (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível.** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010. p. 13-35.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PACHECO, D. C. Arquivos pessoais de praticantes docentes: *espaçostempos* do (auto)biográfico. *In:* BARBOSA, R. L. L.; PINAZZA, M. A. (org.). **Modos de narrar a vida:** cinema, fotografia, literatura e educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PRADO, G. V. T. Saberes docentes: narrativas em destaque. *In:* VARANI; FERREIRA; PRADO (org.). **Narrativas docentes:** trajetórias de trabalhos pedagógicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SACRISTÁN, G. Currículo e diversidade cultural. *In:* SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.).

**Territórios contestados.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal.

**Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s.l.], n. 80, p. 11-43, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

STRECK, Danilo. A educação popular e a (re)construção do A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

VEIGA-NETO, A. Currículo e Telemática. *In:* MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, 2002.