



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Tânia da Costa Gouvêa

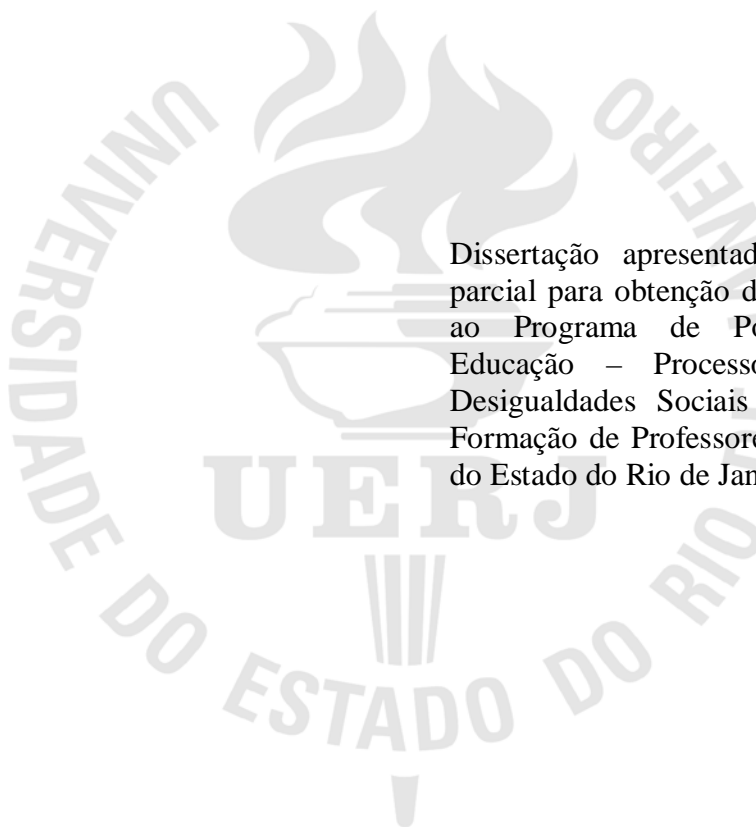
**Encontros com a docência: diálogos e narrativas na negociação de sentidos
das práticas cotidianas**

São Gonçalo

2019

Tânia da Costa Gouvêa

Encontros com a docência: diálogos e narrativas na negociação de sentidos das práticas cotidianas



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Alexandra Garcia

São Gonçalo

2019

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

G719 Gouvêa, Tânia da Costa.
Encontros com a docência: diálogos e narrativas na negociação de sentidos das práticas cotidianas / Tânia da Costa Gouvêa. – 2019. 155f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alexandra Garcia.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Professores – Narrativas pessoais – Teses. 3. Cotidiano escolar – Teses. I. Garcia, Alexandra. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 371.13

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

Assinatura

Data

Tânia da Costa Gouvêa

Encontros com a docência: diálogos e narrativas na negociação de sentidos das práticas cotidianas

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de junho de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Alexandra Garcia (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

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

Prof^a. Dra. Mailsa Carla Passos
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho amado que, como criança, conseguiu suportar, com todo amor, as ausências sentidas. Mesmo sendo a razão da minha vida, ainda assim fomos privados de momentos ímpares que fazem parte de sua história para que eu pudesse concretizar este sonho. Com resiliência, soube esperar, esperar, esperar... e, ainda assim, me amar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu filho pela paciência com que soube me esperar concluir este percurso.

Agradeço especialmente a minha mãe, Nádia Gouvêa, e as amigas, Irene Mendes e Fabiana Pessanha, que cuidaram do meu filho para eu me dedicar aos estudos.

Agradeço imensamente as professoras da escola que construíram comigo a pesquisa, sem elas não haveria encontros, diálogos, afectos, parceria, amizade, cumplicidade, confrontos, saberes, deslocamentos e produções que vivi cotidianamente.

Agradeço em especial à professora Alexandra Garcia pela solidariedade com que soube compartilhar seus *fazeresasberes*, cada orientação recebida provocou deslocamentos neste percurso e possibilitou sentir aquilo que era epistemologicamente impossível ver. Considero cada momento válido, pois produziram aprendizagens, saberes, práticas, afetações e crescimento como pessoa, pesquisadora e educadora. Suas contribuições foram de significativa importância e seus incentivos também.

Igualmente agradeço aos membros da banca de qualificação e defesa pelas considerações imprescindíveis e por gentilmente terem aceito o convite para compor a mesa examinadora. Deste modo, agradeço às professoras Cecília Goulart, Inês Bragança e Bruna Molisani que, com a amorosidade com que lhes é peculiar, pontuaram com sugestões e críticas o presente trabalho. E agradeço, em particular, às professoras Mailsa Passos e Graça Reis que generosamente vieram somar com prestígio e conhecimento a banca de defesa. Agradeço o empenho, a leitura atenciosa, a experiência e o conhecimento compartilhado.

Agradeço aos grupos de pesquisas que me acolheram e que dialogaram comigo a partir das leituras e vivências sobre o cotidiano e seus sujeitos. Parcerias inestimáveis.

Agradeço a secretária de educação, Kátia Peixoto e a subsecretária, Ana Paula Santana por permitir que a pesquisa fosse desenvolvida na rede.

Agradeço a direção da escola que possibilitou o andamento da pesquisa.

Agradeço as amigas que fiz no mestrado em especial Daniele, Camila, Joana, Daiana, Ingrid e Roberta.

Agradeço ao amigo Luciano Vasconcelos e as minhas grandes amigas parceiras Daniele Barros, Luciana Felix, Irene Mendes, Fabiana Pessanha, Maria do Nascimento e Heloneida Leal que me ajudaram muito nessa trajetória ao me incentivar, revigorando minhas forças.

RESUMO

GOUVÊA, Tânia da Costa. **Encontros com a docência**: diálogos e narrativas na negociação de sentidos das práticas cotidianas. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

Esta dissertação tem origem na pesquisa desenvolvida com professoras de educação infantil e orientação pedagógica da Escola Municipal Lucilândia, localizada em Silva Jardim e inscreve-se no campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos. Apresenta como percurso metodológico e formativo *encontros*, diálogos e narrativas de docência objetivando discutir e compreender de que modo diálogos e narrativas contribuem com a produção das práticas curriculares enredadas aos processos de formação coletivos, como busca evidenciar e potencializar esse processo de produção e de formação da docência que se configura nos *encontros*. Deste modo, problematiza a contribuição dos diálogos e das narrativas desses processos na produção dos *fazeressaberes* docentes ao perceber e discutir visões hegemônicas presentes nas práticas cotidianas, considerando a possibilidade de haver deslocamentos de percepções e sentidos quanto aos modos de pensar. Traz como principais referenciais teóricos a noção de *encontro* de Garcia (2015), os conceitos de enunciação, dialogismo, intersubjetividade, alteridade e ato responsivo de Bakhtin (2011), as noções de singularidade e multidão de Negri (2016), além de noções que fazem parte do pensamento de Boaventura de Sousa Santos para dialogar com os sujeitos dessa pesquisa e pensar os *encontros* (GARCIA, 2015) como *espaçotempo* de produção que considere as sensações e os afectos/afecções (CARVALHO, 2009) na produção dos conhecimentos e sentidos de docência e currículos .

Palavras-chave: Encontros. Diálogos. Formação. Fazeressaberes. Docência.

ABSTRACT

GOUVÊA, Tânia da Costa. **Meetings with teaching**: dialogues and narratives in the negotiation of meanings of everyday practices. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

This master's dissertation was initiated through a research carried out with teachers of Early Childhood Education and educational guidance of the Lucilândia Municipal School, located in Silva Jardim, and it is part of Everyday Life Studies. It presents *meetings*, dialogues and teaching narratives as a methodological and formative course, aiming to discuss and understand how dialogues and narratives contribute to the production of curricular practices entangled in collective formation processes, and it intends to highlight and enhance this process of production and formation of the teaching that is configured in the *meetings*. Therefore, this investigation problematizes the contribution of the dialogues and the narratives of these processes in the production of the teachers' *knowledge and practices* in perceiving and discussing hegemonic visions present in the daily practices, considering the possibility of displacements of perceptions and senses, regarding the ways of thinking. This analysis is based mainly on the following theoretical references: the notion of *meeting*, postulated by Garcia (2015), the concepts of enunciation, dialogism, intersubjectivity, alterity and responsiveness, proposed by Bakhtin (2011), Negri's notions of singularity and multitude (2016), in addition to notions that are part of Boaventura Sousa Santos' thought to dialogue with the subjects of this research and to analyze *meetings* (GARCIA, 2015) as a production *spacetime* that considers sensations and affects/affections (CARVALHO, 2009) in the production of knowledge and meanings of teaching and curricula.

Keywords: Meetings. Dialogues. Education. *knowledge and practices*. Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Consed	Conselho nacional de Secretários de Educação
E.M.	Escola Municipal
ESP	Escola sem Partido
GT	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
OP	Orientação Pedagógica
POs	Professores Orientadores
PPP	Projeto Político Pedagógico
RPPN	Reserva Particulares do Patrimônio Natural do Brasil
SEMEC-CT	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
Undime	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	UMA QUESTÃO METODOLÓGICA POLÍTICO-EPITEMOLÓGICA COM A DOCÊNCIA: TRAVESSIAS E O ENCONTRO COM AS PESQUISAS <i>NOSDOSCOM</i> OS COTIDIANOS	16
1.1	Minha trajetória de vida e profissional: efeitos na pesquisa	18
1.2	A pesquisa <i>nosdoscom</i> os cotidianos e a metodologia dos encontros com diálogos e narrativas	25
1.3	A experiência potente dos encontros	34
1.4	Os passos metodológicos – neste caminho ninguém está só	39
1.5	Onde estou e com quem estou? – local e sujeitos da pesquisa	43
1.6	Os sujeitos da pesquisa: marcas de docência nas narrativas	47
2	NA TRAVESSIA, O ENCONTRO DE ROTAS: A DOCÊNCIA A PARTIR DOS CAMPOS DA FORMAÇÃO E DO CURRÍCULO	52
2.1	O campo do currículo e da formação docente no processo histórico: o que está em disputa?	58
2.2	Formação docente: do singular ao coletivo – encontros, narrativas e práticas curriculares cotidianas	72
3	OS MOVIMENTOS DE PRODUÇÃO NASDASCOM AS PRÁTICAS CURRICULARES: ENTRE DIÁLOGOS, NARRATIVAS E ENCONTROS – NEGOCIAÇÕES DE SENTIDOS E DESLOCAMENTOS COMO POSSIBILIDADES	81
3.1	O movimento de produção das práticas curriculares e seus desdobramentos: considerando o contexto da sala de aula	89
3.2	O movimento de produção das práticas curriculares e seus desdobramentos: qual o sentido das efemérides nos currículos?	102
3.3	O movimento de produção das práticas curriculares e seus desdobramentos: o projeto pedagógico em desenvolvimento	115
3.4	Percepções dos encontros: a vontade de estar junto	118

CONSIDERAÇÕES EM CURSO: O QUE ENCONTREI POR TRÁS DO ESPELHO DE ALICE	122
REFERÊNCIAS	131
ANEXO – Narrativas dos sujeitos da pesquisa	137

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é a expressão de inquietações sobre o *fazersaberser*¹ docente e a afirmação valorativa do sentido que atribuo aos sujeitos da escola e à potência de suas relações. Tanto as inquietações, quanto o sentido valorativo dado aos sujeitos e às suas relações refletem minhas experiências e trajetórias. Estas me possibilitam não só interrogar os cotidianos formativos e de produção curricular das escolas, como também me permitem tecer percepções à medida em que tento responder à questão central, fazendo emergir os sujeitos em suas singularidades, sem, com isso, negar a força do coletivo.

Ao trilhar o caminho desta pesquisa – interrogando, refletindo, sentindo e vivendo seu percurso como experiência formativa e considerando as experiências que constituem a minha trajetória de vida e profissional – percebo que algumas situações e lembranças surgem com maior ênfase no meu cotidiano e em minhas memórias por tornarem-se mais significativas. Isto porque, ao movimentar afectos (CARVALHO, 2009), percepções e sentidos, estas situações e lembranças acabam por desencadear em mim certos deslocamentos, transformações e formas outras de compreensão sobre o que acontece na imersão que fazemos na relação eu-outro e que caracteriza, com o social e cultural, a complexidade do contexto escolar.

Quanto à experiência, sinto a necessidade de trazer a compreensão que tenho sobre ela a partir de Larrosa (2002). Sendo assim, experiência

[...] não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2016, p. 10).

Assim, sendo a experiência algo que é da ordem de um acontecimento², ela desencadeia emoções e suscita pensamentos, sensibilidades e ações em formas de fazer, dizer e ser. Deste modo, a experiência que fui tecendo com a pesquisa, norteadas por inquietações

¹ O termo assim grafado é um recurso estilístico do campo *nosdoscom* os cotidianos com o propósito de produzir outro-novo sentido ao deslocar e ampliar o sentido original da cada palavra como consequência do processo de estranhamento do termo (GARCIA, 2014).

² O sentido de acontecimento incorporado à pesquisa tem por referência a noção desenvolvida por Alves (2015) e será explicitado no primeiro capítulo.

sobre docência e nutrida por outras experiências formativas relacionadas à minha história, conduziu minhas percepções e meus sentidos neste percurso investigativo ao problematizar a relação entre processos formativos da docência e produção de práticas curriculares.

Nesse sentido, a questão que norteia a pesquisa se refere a interrogar como os movimentos de formação coletivos que têm como base os diálogos entre professoras e suas práticas cotidianas contribuem na produção de saberes e práticas curriculares, sobretudo para perceber e problematizar visões hegemônicas presentes nas práticas.

Deste modo – e a partir desta problematização –, busco, como objetivo, compreender de que forma as narrativas e os diálogos entre docentes – que acontecem em momentos específicos de formação coletivos – contribuem com a produção de *fazeressaberes* enquanto práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano da escola, possibilitando ou não que haja deslocamento de sentidos e percepções quanto às visões culturais e sociais naturalizadas por discursos hegemônicos.

Ressalto que entendo os movimentos de formação coletivos da docência como processos caracterizados pelo que Garcia (2015) chama de *encontro*³ capazes de mobilizar narrativas e diálogos sobre as práticas cotidianas das escolas. Ao tentar compreender a forma como as narrativas e os diálogos operam as formações coletivas da escola pesquisada, procuro também evidenciar o processo de produção de *fazeressaberes* docentes, tanto quanto busco potencializar as narrativas e os diálogos mobilizados como produção dos *encontros*⁴ e os próprios *encontros* como lugar de produção da docência.

Na perspectiva dos movimentos de formação coletivos como *encontros* e a partir de uma opção político-epistemológica que tem por referência o campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, percebo e apresento os *encontros* com a docência como processos instituintes e alternativos de formação e produção. Dentro deles, penso como potência das narrativas e dos diálogos a possibilidade destes operarem com a negociação⁵ e ampliação dos sentidos dos discursos e representações que atravessam as práticas sociais e as experiências narradas de docência, provocando reflexões e deslocamentos de percepções.

Sendo assim, a produção desse estudo se inscreve nas abordagens das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos em que os campos da formação, currículo e linguagem se

³ O sentido de *encontro* incorporado à pesquisa foi desenvolvido por Garcia (2015) e sua noção será explicitada no primeiro capítulo.

⁴ Destacarei em itálico as palavras quando estas apresentarem o sentido incorporado à pesquisa por noção ou conceito desenvolvido por autores já citados sem que haja necessidade de fazer nova referência na mesma página e para diferenciá-la de seu sentido usual.

⁵ O sentido de *negociação* incorporado à pesquisa será desenvolvido e explicitado no segundo capítulo, a partir do conceito de dialogismo de Bakhtin (2011).

entrecruzam por meio de experiências e práticas docentes narradas como processos enunciativos. Tais narrativas se processam por meio de diálogos horizontais que se efetivam em *encontros* formativos, enquanto metodologias. Ou seja, tantos os *encontros*, quanto os diálogos e as narrativas que eles mobilizam, além de serem concebidos como processos alternativos e instituintes de produção e formação, servem à pesquisa como procedimentos metodológicos de investigação.

Ainda considerando o percurso metodológico, o presente estudo foi realizado em contexto de trabalho de uma pequena escola municipal de Educação Infantil, no município de Silva Jardim, com 6 professoras e a orientadora pedagógica, função que desempenhei na rede desde 2003 e, na escola, desde 2013. A pesquisa se desenvolveu entre os anos de 2017 e 2018 a partir de encontros mensais que aconteceram em horários de planejamento dos sujeitos envolvidos neste processo, conforme citado acima.

Tais horários de planejamento foram instituídos na rede entre os anos de 2014 e 2015 por regulamentação federal⁶ com o intuito de organizar as atividades pedagógicas. No entanto, o que emergiu neste *espaçotempo* adquiriu natureza outra, semelhante à potência do sentido de experiência larrossiano e que, ao iniciar o meu processo investigativo, passou a ser compreendido pela noção de *encontro* (GARCIA, 2015).

Ao longo deste período da pesquisa, os *encontros* que mobilizaram, a partir de algum dispositivo, diálogos e narrativas sobre práticas sociais e culturais que atravessam os *espaçostempos* da escola cotidianamente foram sendo gravados e transcritos, compondo o material em que se teceram reflexões ao dialogarem com os referenciais teóricos. No entanto, ao final do ano letivo de 2018, devido à minha exoneração da rede que provocou mudanças no percurso de pesquisa – as quais explico em maior detalhe no primeiro capítulo –, alguns procedimentos metodológicos foram alterados, passando a incorporar áudios narrativos ou escrita de narrativas enviados por whatsapp como estratégia para a finalização do respectivo estudo.

As discussões articuladas entre aquilo que foi produzido nos *encontros*, por meio de diálogos e narrativas enunciadas pelos sujeitos da docência, e os referenciais teóricos com os quais desenvolvi este estudo possibilitaram pensar, a partir da questão central e da abordagem das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, os processos formativos coletivos de docência na

⁶ “Lei Federal nº 11.738/2008. Regulamenta a alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica. O parágrafo 4º do artigo 2º fixa a composição da jornada de trabalho. Posteriormente, foram emitidos dois pareceres pelo CNE/CEB (nº 9/2012 e nº 18/2012 sobre a questão e a Resolução nº 2/2009 que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública em conformidade com a lei 11. 738/08”.

iminência da produção de suas práticas curriculares. Assim, para compreender a relação entre formação coletiva docente e produção curricular, contribuíram com as discussões noções e conceitos que circunscrevem o campo do cotidiano e o diálogo entre este campo com a teoria filosófica bakhtiniana.

Deste modo, corroboraram com o conhecimento produzido na pesquisa, além das vozes dos seus sujeitos, a voz de Bakhtin (2011) e de outros autores bakhtinianos que buscaram esclarecer a relação dialógica a partir de conceitos de enunciação, dialogismo, intersubjetividade, alteridade e ato responsivo. A voz de Garcia (2014; 2015) com a noção de *encontro*, no intuito de compreender o sentido potente desse *espaçotempo* de produção. As vozes de Negri (2016) e Carvalho (2009; 2015) com noções sobre singularidade e multidão, a fim de explicitar a força mobilizadora do coletivo em *encontros* de formação e produção a partir de um comum, sem anular as singularidades que compõem estes *encontros*. A voz de Espinosa (*apud* CHAUI, 1995), com contribuições de Carvalho (2009), sobre a compreensão da potência dos afectos/afecções nesse processo produtivo, movidos por uma pulsão de vida identificada pelo conceito espinosano de *conatus*. Através destes conceitos e noções, foi possível argumentar que o conhecimento, nas formas dos *fazeressaberes* da docência, é movido e produzido por sensações e percepções que ultrapassam a perspectiva da razão.

Além dessas vozes, outras emergiram ao longo do processo de pesquisa, a fim de contextualizar esse estudo nas rotas das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, como as de Alves (2015), Oliveira (2008) e Garcia (2014), que surgiram para situar a pesquisa não só metodologicamente, como também político-epistemologicamente neste campo quanto às concepções que estas autoras tecem sobre formação e produção nos cotidianos das escolas. Além destas, encontramos também a voz de Santos (2010; 2010b) que embora não seja cotidianista, possui reflexões que colaboram com a consolidação do modo de pensar e operar do campo. Assim, os pensamentos e os conceitos deste autor contribuíram, de modo peculiar, com as reflexões das demais autoras do campo citadas, em que se busca pensar e entender o contexto que circunscreve as representações discursivas de docência no imaginário sociocultural sobre seu *fazersaberser*.

Em vista disto, a dissertação se organiza em três capítulos. O primeiro capítulo situa a questão metodológica a partir das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos enquanto opção político-epistemológica, trazendo o percurso que me conduziu a esta opção como forma de se fazer pesquisa. Traz o local com sua história e os sujeitos da pesquisa através de narrativas sobre suas histórias de vida. Neste capítulo, encontramos também as rotas metodológicas percorridas como procedimentos para se compreender os movimentos que a pesquisa veio

traçando ao longo deste tempo e alguns dos conceitos e noções-chave para compreender os *encontros* e o que neles foram sendo produzidos, sobretudo quando sujeitos estão em interações dialógicas.

O segundo capítulo apresenta os campos do currículo e formação a partir de discursos que circulam no meio e que constituem o social, o cultural e o político. Aponta a invisibilidade dos sujeitos e dos saberes da escola situando o campo do cotidiano como possibilidade outra de pensar a formação e o currículo. Desenvolve argumentos apontando a interface existente entre formação e produção curricular que se evidencia por meio dos *encontros* e através das narrativas e dos diálogos. O viés ocorre por meio das noções de intersubjetividade e alteridade que se instauram nos processos enunciativos dos diálogos, compreendendo-os à luz da teoria bakhtiniana. Busca entender o movimento dessas interações nos processos dialógicos para pensar a construção da subjetividade por vias da singularidade e coletividade em meio à produção de práticas curriculares cotidianas. Considera o conceito espinosiano de *conatus* para pensar os reflexos dos bons encontros na produção de saberes, sujeitos e coletivos. Dentro dessa lógica se coloca como alternativa epistemológica instituinte, em uma perspectiva democrática promovendo justiça social por meio de justiça cognitiva (SANTOS, 2010).

O terceiro e último capítulo procura trazer o movimento dos *encontros*, o que foi possível capturar, o que se deslocou e o que ainda apresenta-se como possibilidade, como devir. Organiza-se a partir de três situações específicas para compreender como são engendradas as produções das práticas curriculares e os processos formativos que decorrem delas. Como expressão de suas percepções, traz também os sentidos construídos pelos sujeitos da pesquisa sobre os *encontros*.

Ainda sobre o movimento dessa pesquisa, faz-se necessário registrar que ela se desenvolveu dentro de um contexto político de lutas e resistências, vivenciado desde 2016 em que a UERJ, enquanto *espaçotempo* público de produção de conhecimento, veio sofrendo ataques com fins de dismantelar e sucatear a instituição. Tenho acompanhado e sentido no processo de pesquisa os reflexos de uma política de esvaziamento e de desmonte das universidades públicas como projeto para justificar processos de privatização. Em nosso estado, apesar do discurso de crise e de uma suposta falta de verbas, assistimos contraditoriamente as isenções fiscais gordas à grandes empresas, privilegiando nitidamente os setores privatistas.

É fundamental que se destaque o valor histórico e social da UERJ como lócus de produção do conhecimento e de ações contundentes no campo das políticas públicas, sendo

pioneira em proposta de cotas raciais como forma de diminuir os impactos da estrutura desigual de acesso ao ensino superior em um país com grandes distorções. Uma instituição de pesquisa, ensino e extensão de altíssima qualidade, engajada politicamente, promotora do pensamento crítico, celeiro de resistências históricas, centro de movimentos estudantis e de trabalhadores, com resultados excelentes em processos de avaliação externos. Essa instituição vem, dentro dessa conjuntura antidemocrática, ressitindo e lutando contra o seu próprio sucateamento e contra os ataques a uma educação mais democrática.

Nessa luta desigual vi professores, alunos e funcionários unidos pela UERJ, porém vi também as dificuldades pelas quais todos passaram, com efeitos que devem perdurar ainda no futuro, considerando o cenário político que se desenhou em 2018. Tem sido difícil e muito triste acompanhar as situações que limitam os avanços que as universidades públicas podem proporcionar a nossa sociedade nas áreas da saúde e educação, como também de ciências e tecnologia. Áreas fundamentais para que um país se desenvolva com qualidade de vida.

Acompanhei projetos de pesquisa essenciais inviabilizados por cortes de verbas, professores sem seus salários ou 13º durante meses, redução ou suspensão de bolsas de estudos para alunos que dependem delas para estudar ou se manter na universidade, a falta de estrutura nos serviços básicos essenciais nos campus universitários, cortes no orçamento e situações inadequadas de trabalho nas empresas terceirizadas, fechamento do restaurante universitário e ausência deste nos campus das demais unidades no interior do estado. Mesmo assim, nos mantivemos como alunos e profissionais da educação unidos de forma a não deixar que o desânimo nos abatessem.

Como aluna de um programa de mestrado que tem prazos a serem cumpridos mesmo diante de tantas dificuldades, continuamos resistindo e na luta, participando de fóruns, de eventos, lendo, escrevendo e pesquisando. (Re)existir se tornou lema, bandeira de luta e desta forma a UERJ segue mesmo diante de tantas dificuldades. Deste modo considero essa pesquisa como símbolo de resistência e de existência da UERJ, da educação e dos princípios democráticos.

1 UMA QUESTÃO METODOLÓGICA POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICA COM A DOCÊNCIA: TRAVESSIAS E O ENCONTRO COM AS PESQUISAS *NOSDOSCOM* OS COTIDIANOS

Considerando a questão da pesquisa e os objetivos propostos, trago neste capítulo traços das histórias de vida dos sujeitos, do local e do próprio percurso da pesquisa por meio da narrativa, compreendendo esta como procedimento metodológico e formativo, tanto quanto os *encontros* e os diálogos, sobre os quais teço considerações teóricas tendo por referência Bakhtin (2011) e autores do campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos.

Ressalto que concebo esta trajetória de pesquisa como defesa por *espaçotempos* de formação coletivos da docência em *encontros* dialógicos de produção de *fazeressaberes* em que se possa discutir e problematizar percepções e sentidos subjacentes aos modos de pensar e fazer da docência de forma autoral e instituinte. Assim, partindo da perspectiva deste capítulo, inicio este trajeto com reflexões narrativas a respeito deste processo de escrita pelo qual tento expressar, com certa dificuldade, as sensações e os sentidos que essa pesquisa foi produzindo em mim.

Penso que há quem considere que a escrita possa ser um processo fácil de construção e elaboração. No entanto, discordo desse pensamento ao perceber que podem existir sentidos outros nos sentidos que as palavras enunciadas podem ter quando das relações *entrepalavras* surgem novas ideias, novos pensamentos. A intensidade na produção de sentidos se faz na mesma medida que os sujeitos se produzem quando a potência das palavras emerge da tecitura de uma situação que é sempre relacional, valorativa, afetiva e racional. O ato de escrever produz efeitos sobre nós e nos faz confrontar com nossos conflitos internos. Afinal, como as palavras escritas e organizadas podem dar conta da pulsão que é a vida e do sujeito que a habita? Dimensão incomensurável, acontecimento no mínimo imprevisível, mas certamente sedutor.

A dificuldade já é sentida no encontro com as próprias palavras que nem sempre conseguem expressar a dimensão daquilo que nos penetra, nos afeta e configura um sentido interno único em nosso eu. Essa capacidade libertadora de atribuir sentido singular àquilo que se produz no encontro com o outro (seja na forma de uma obra, pessoa ou pensamento) transpassa em muito o mundo das palavras. Para não se tornar um discurso vazio e estéril, é preciso que o vivido seja compreendido e interpretado como unidade de responsabilidade em

que a falta de exigência ou seriedade das questões tornem mecânica a relação entre os elementos da vida e da expressão (BAKHTIN, 2011).

Essa dificuldade pode ser ainda maior quando não se tem total clareza da compreensão daquilo que está sendo vivido, simplesmente por estar em processo, em vias de se tornar algo inteligível aos nossos sentidos. Esse vivido, portanto, configura-se ainda no domínio do não saber ou do saber difuso que, em virtude de estar sendo algo, ainda não conclusivo, mas em curso, dificulta uma compreensão clara de sua processualidade. Porém, há de se buscar a tentativa de elucidar esse movimento no curso de sua história, de suas idas e vindas, como atos enunciativos que demandam respostas também enunciativas para se constituírem como unidades responsivas singulares (BAKHTIN, 2011).

Ao me projetar no *espaçotempo* desta pesquisa, sinto exatamente essa dificuldade, pois percebo que o caminhar que venho trilhando apresenta-se com encruzilhadas e paradoxos que intensamente apontam para um devir. E como devir ainda não se constituiu, está embrionariamente por vir, sempre inacabado, com toda a potência que lhe é intrínseca, em virtude daquilo que nos move, nos afeta e nos transforma (ALVES, 2015; LARROSA, 2017); a escrita, o dizer e os sentidos que tento construir na pesquisa mostram-se igualmente instáveis e insólitos, devido à tentativa de mostrar aquilo que está permanentemente em movimento – que são os sujeitos e a produção de seus *fazeressaberes* na relação de alteridade⁷ e intersubjetividade⁸ – e os deslocamentos como possibilidades reais de acontecimento por via do diálogo e dos *encontros*.

Esclareço que o sentido de *acontecimento* incorporado à pesquisa é a compreensão utilizada por Alves (2015, p. 158), quando ela diz “que o acontecimento não é o que é ou o que acontece, mas é aquilo que estando ainda não é, seu tempo não é o presente, mas o que vem chegando”. Portanto, para a autora, o processo de pesquisar os cotidianos com seus movimentos requer “descobrir debaixo de cada acontecimento... aqueles tantos que ele tinha escondido” (p. 155) como processo análogo ao pergaminho de Certeau (1998).

Esse é um processo do qual eu não me excluo e que, portanto, já se inicia com meu ato responsivo (SOBRAL, 2010) de enunciar e enunciar-me com a pesquisa e com o cotidiano da minha escola sobre a docência e a produção de *fazeressaberes* nas práticas curriculares. Assim, “na urgência e morosidades da escrita criadora” (LINHARES, 2016, p. 9) para trilhar esse caminho tortuoso e doloroso de dizer e de dizer-se, na busca de suavizá-lo,

⁷ A noção de alteridade com base nos estudos de Bakhtin será explicitada no segundo capítulo.

⁸ A noção desenvolvida sobre intersubjetividade a partir dos estudos bakhtinianos será explicitada no segundo capítulo.

metaforicamente me vejo Alice no conto “Alice no País das Maravilhas”⁹, como ponto de interseção, de apoio, em que me coloco curiosamente, como ela, a indagar sobre os movimentos, sobre o percurso, sobre o meu eu, sobre o tempo e sobre os sujeitos que atravessaram esse caminho ou que comigo ainda estão por fazê-lo diariamente.

Deste modo, trago um pouquinho da minha *trajetóriahistória* como narrativa a fim de dizer como fui me constituindo, seja como pessoa ou como docente, no encontro com tantos outros. As memórias que trago desse trajeto surgem como lampejos... são alguns fragmentos que me fazem tentar rever o passado na tentativa de reinterpretá-lo ou, como diz Santos (2010b), reinventá-lo, para compreender o que me conduziu a esta pesquisa e os sentidos (re)construídos desse *fazersaber* docente, considerando nesse jogo o *espaçotempo* tridimensional (SANTOS, 2010b) que, por vezes, se mostra nos diálogos e narrativas dos sujeitos envolvidos, enquanto perspectivas de futuro e expectativas do presente para as quais as experiências vividas possam contribuir.

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser (SANTOS, 1988, p. 46).

Partindo dessa assertiva do autor, trago alguns desses fragmentos da minha memória por meio dos quais vou desenhando minha trajetória e criando sentido à minha experiência. Ao narrar essas lembranças busco (re)construir, a partir de imagens e ideias do que sou hoje, uma consciência histórica e social que foi se tecendo nas relações vividas (ABRAHÃO, 2003) como pessoa, aluna ou docente e que, de certa forma, atravessam os caminhos da pesquisa.

1.1 Minha trajetória de vida e profissional: efeitos na pesquisa

Como meu pai era militar, vivíamos sendo transferidos. Este fato muitas vezes me fez ter sentimentos ambíguos: ora não pertencia a lugar algum, ora pertencia a diferentes lugares, seja pela pronúncia de palavras e expressões utilizadas na minha fala ou pela identificação com o lugar. No entanto, algo havia de familiar, de comum entre esses *espaçotempos* tão

⁹ A analogia tem por referência a obra escrita de Carroll (2007; 2008; 2009), conforme consta nas referências e apoia-se nas concepções que circulam no filme do livro *Alice in Wonderland* (Original), com direção de Tim Burton (2010).

diversos – as escolas, com seus cotidianos, com sua gente, com seus *espaçotempos*, com as relações, com suas culturas, com seus *fazeressaberes*, com suas histórias. Esse *espaçotempo* era fonte de energia, de amizade, de identificações e confrontos sociais e culturais; era também espaço e tempo marcados, seja pela rotina ou pelas características locais e comuns desse lugar... *lócus* de afirmação, como de negação. Mas era principalmente *espaçotempo* de relações humanas fundantes de uma subjetividade, de uma intersubjetividade, pautadas em relação de alteridade, sem que nos déssemos conta da potência disso.

Ao pensar com carinho em minhas lembranças e experiências construídas com as pessoas que passaram por minha vida, percebo particularmente que esse movimento de me deslocar fisicamente por diferentes espaços e em momentos diversos, me fez ocupar um *entrelugar* em que ora eu era o outro, o diferente; ora eu era o familiar, o semelhante.

A necessidade de ser reconhecida e aceita, de construir relações, de fazer amizades em cada lugar por onde passava – sabendo ser eu o diferente em muitos desses lugares – me fez perceber que não há uma fórmula pronta – para cada lugar era uma porta e nem sempre a chave de que dispunha me fazia abri-la. Mas, percebo que sempre busquei o encontro com o outro, ciente de que eu era o outro pra ele.

Nessa caminhada, meu ponto de referência sempre foi a escola, isto porque o contato com as pessoas sempre foi mais próximo, facilitando o surgimento de novas amizades. Lembro-me que ingressei no espaço escolar aos dois anos de idade como ouvinte na Educação Infantil. Talvez venha desse período minha paixão pelos pequenos. Ao longo dessa fase e até ingressar na alfabetização frequentei três escolas em locais diferentes, duas delas tinham natureza privada e uma era pública, mas as principais lembranças vêm desta última por ter sido certamente o espaço em que permaneci por mais tempo.

O que considero mais interessante em minhas memórias são as lembranças de certos pensamentos que tinha ao serem estruturados por palavras ou atitudes alheias. Lembro-me curiosamente de uma professora estar explicando o fato histórico do “Descobrimento do Brasil”, acho que era uma explicação básica em virtude de se ter que trabalhar com as datas comemorativas do calendário. Ao passo que ela ia explicando, eu, na minha ingenuidade, ia criando a imagem na minha mente. Por fim, meu pensamento estava povoado de pessoas em miniaturas como bonequinhos plásticos em maquetes representando o “índio” embaixo de uma grande coberta e um ser enorme como o gigante da história do “João e o pé de feijão” retirando generosamente a coberta que sufocava os “pobres índios” e, assim, o Brasil havia sido descoberto pelos portugueses. Tal lembrança certamente aponta para alguns indícios da forma como o pensamento pode ser estruturado nos discursos que circulam no cotidiano das

escolas, mas não vamos nos precipitar, não é?! Prefiro deixar para pensar sobre isto no fluxo da pesquisa. Aqui cabem minhas lembranças...

Basicamente, o período compreendido por Ensino Fundamental foi frequentado por mim em escolas públicas. Nessa trajetória, lembro de algumas figuras marcantes pelo comportamento que apresentavam e que ao longo do tempo, constituíram-se em amigos. Entre eles, cito Cláudio e Marcelo. Cláudio tinha sido expulso de várias escolas e era muito questionador, o que nem sempre é bem visto. Marcelo era explosivo e entrava em confronto com as professoras. Lembro-me dele conseguir desestabilizar totalmente uma delas; a mesma chegou a parar na enfermaria devido a problemas de pressão no confronto com ele. Sempre jogava apagador, giz ou qualquer coisa em cima do garoto, ele sempre revidava com estilingues de papéis, acertando em cheio a professora.

Mesmo pequena, percebia o desgaste da professora e pensava como seria lidar com isso diariamente, no entanto, minha experiência com a docência me fez perceber essa situação como exceção e não regra. Contudo, percebo que ambas situações apontam as fragilidades dos modelos que construímos de docência e discência e que me conduzem a pensar no quanto as relações entre esses dois entes são atravessadas por discursos representativos de sujeitos que repercurtem na prática social da escola, criando imagens cristalizadas e, muitas vezes, rotuladas, acarretando numa desqualificação dos sujeitos. De qualquer modo, o fato é que tenho essa memória e quando vejo crianças com o mesmo comportamento dos dois sempre me recordo deles e dessa relação com as professoras.

Penso também que essa situação relatada entre a professora e o aluno e outras observadas na relação com a docência me fizeram perceber o quanto os afectos/afecção (CARVALHO, 2009) atravessam a produção do conhecimento e os processos de aprendizagem. Como exemplo, faço referência à Bruna, sujeito dessa pesquisa que, como outras tantas professoras iniciantes, devido a certas dificuldades, como a postura de rejeição da comunidade escolar, acabou por pensar em desistir da carreira. Lembro que Bruna com o apoio de seus pares na escola e o meu, enfrentou de forma positiva a situação e hoje cursa a faculdade de Pedagogia aqui na UERJ. Tal fato me faz pensar sobre a importância das parcerias entre a docência e o coletivo da escola.

A escolha consciente pela docência aconteceu no ingresso ao ensino superior e por influência de uma das minhas irmãs que já atuava na rede de São Gonçalo e fazia o curso de Pedagogia. Ir acompanhando seu trabalho e sua vida acadêmica me fizeram desejar estar naquele espaço, deste modo ingressei no curso de Pedagogia da UFF. Foi neste período que retornei ao espaço público e a importância dele na garantia efetiva do direito à educação

passou não só a fazer maior sentido, como ele se tornou alvo de discussões e reflexões sobre processos de exclusões nas e das escolas, compreensão alargada no mestrado por outros modos de pensar a produção do conhecimento.

A vida como docente de fato acontece quando passei para o concurso do estado e passei a atuar em uma turma do 3º ano. Nesta época, vivi uma situação semelhante a da professora Bruna. Era recém-formada e minha cabeça fervilhava com ideias, medos, dúvidas. De repente, surgiu o problema. Fui alertada pela direção que os pais estavam fazendo um abaixo-assinado para me tirarem a turma. Como Bruna, também pensei em pedir exoneração. Mas mudei de ideia e resolvi tomar alguma atitude. Precisava ouvir a turma e identificar qual era o problema.

Ao retornar à escola, estabeleci uma conversa com as crianças, tentando descobrir as razões para o abaixo-assinado. Na conversa, descobri que tanto os pais quanto as crianças estavam tendo dificuldade de aceitar a mudança de professora e que uma funcionária incitava-os a pedirem a minha saída da escola para que a antiga pudesse retornar. Expliquei aos alunos sobre os procedimentos dos concursos e de escolhas de turmas para esclarecer as razões da substituição e me propus a estabelecer alguns acordos para resolver os impasses.

A conversa com as crianças e a reunião com os pais foram muito proveitosas e esclarecedoras. Acredito que, de certa forma, esta experiência contribuiu com a pesquisa ao exigir de mim o exercício de abertura ao outro a fim de entender sua forma de agir e pensar. Tanto quanto contribuiu para perceber a potência do diálogo quando se pretende através dele produzir outros modos de pensar.

Durante os longos anos que estive nessa escola aprendi muita coisa com as pessoas que, sendo boas ou ruins, foram experiências que trago até hoje e que compreendo terem contribuído para a minha atuação como orientadora. Sempre pautei a minha ação na orientação com base naquilo que desejava obter como professora. Sempre busquei construir a relação orientação-docente a partir do meu entendimento, enquanto professora, de como ela deveria ser e assim fui construindo paralelamente minha experiência com a orientação e com a docência e fui estruturando esse chão sobre o qual fiz minha pesquisa.

Portanto, ser orientadora é, antes de tudo, no meu entender, ser professora, e pensar a docência, enquanto orientadora, possibilita também (re)pensar esse lugar da orientação que se constitui na relação com a docência. Entendo que essa minha percepção serviu para pensar na importância do outro e das relações na formação de nossa subjetividade e que a (inter)ação nos exige abertura. Isto pressupõe reconsiderar as nossas certezas cotidianamente.

Assim, percebi traços na minha narrativa que me direcionavam ao outro e a mim, no encontro com o outro. Essa forma de agir produz certos efeitos no modo de ser, fazer e pensar, sutilezas que se percebem quando se concebem que nossas subjetividades vão se construindo na relação de alteridade. Em um contexto complexo em que valores circulam com base em universalismos históricos e cristalizam a ideia de docência, discência e de especialista, pensar essas relações que se estabelecem no encontro por outro viés e pensar como se constitui a subjetividade docente no seu fazer e ser, revelam o quanto essa pesquisa e esse pensar podem ser transgressores.

Essa condição em que a necessidade do *encontro* se fez presente – ao buscar o outro e a mim mesma nessa relação – possibilitou que eu me aventurasse por um novo *espaçotempo* onde situei a pesquisa e a escrita a partir das vivências dos *encontros* e dos diálogos nos *encontros...* os caminhos já trilhados e os tantos outros que ainda estão sendo percorridos configuram a minha travessia. Travessia que se fez por meio dessa escrita, também pesquisa, enquanto experiência

só escrevo porque não sei exatamente o que pensar sobre essa coisa em que gostaria tanto de pensar. De modo que [a escrita] me transforma e transforma o que penso. [...] Sou um experimentador no sentido de que escrevo, para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa antes (FOUCAULT, 2010, p. 289).

Portanto, o receio de escrever veio do que se apresentava como desconhecido, veio do imprevisível, daquilo que estava por emergir e que se tentou inutilmente capturar no movimento do qual se fez parte. O receio dessa escrita tem o mesmo efeito de beber o líquido de uma garrafa a qual se desconhece seu conteúdo, ou de comer uma torta sem sequer saber do que ela é feita, mas que ao *comerbeber* percebem-se os sabores e as sensações que eles produzem que podem nos fazer crescer ou diminuir diante do que se descobre. O receio de escrever está na mesma dimensão de inventar-se.

Ter essa compreensão a respeito de como fui me constituindo como *sujeitopessoa*, apesar de ser apenas uma ideia – uma peça ainda não encaixada de um quebra-cabeça em construção permanente e sem fim – naquele momento me possibilitou entender não só a minha trajetória de vida, como também me permitiu vislumbrar o que tem me conduzido a essa pesquisa e a forma que me aproximei dela.

As relações com os sujeitos, na vida ou na escola, exercendo ou não papéis de docência ou discência, sempre permearam minha trajetória, minhas experiências e minha subjetividade, adquirindo significativa importância e possibilitando produzir deslocamentos

que a partir de inquietações sobre as contradições existentes nas práticas escolares relativas ao *fazereser* docente me guiaram, mesmo que inicialmente de forma intuitiva, a uma forma de posicionar-me frente ao processo educacional e a desenvolver uma percepção sobre os agentes desse processo a partir do sentimento de mundo atribuído por Alves (2015) ao movimento de pesquisa. As práticas escolares cotidianas e os discursos que atravessaram tais espaços tornaram-se reveladores dos referenciais representativos desse sujeito, tanto quanto das possibilidades e das potencialidades atribuídas a ele.

Ao considerar a centralidade das relações humanas como produtora de experiências e sentidos, penso que qualquer *acontecimento*, incluindo o processo educacional, constitui-se a partir dessas interações em que a ação e a formação dos sujeitos são mobilizadas por afectos/afecções (CARVALHO, 2009) e potencializadas pelo diálogo horizontal.

Entendendo o sentido de experiência a partir de Larrosa (2016, p. 18) que define este conceito como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, fui, ao longo da minha vida profissional, me inquietando com alguns discursos representativos sobre a docência, que acabam por culpabilizar os professores pela imagem de fracasso e insucesso que a escola pública carregam com seus agentes.

Com as inquietações provenientes dos discursos pejorativos sobre a docência que me incomodavam de uma maneira peculiar e com a disposição de abertura que sempre me coloquei frente à vida que aguçou minhas percepções sobre o outro, buscando entender sua lógica e motivação, passei a observar melhor as práticas escolares nas instituições com as quais trabalhei tanto como professora quanto como orientadora pedagógica. Mudar de função contribuiu para sentir a situação e desenvolver outra percepção.

Essa disposição de abertura ao diferente, ora com ou sem resistências da minha parte, fez perceber contradições entre os discursos e o envolvimento dos agentes da escola no que se referem às práticas escolares e ao processo de aprendizagem promovendo alterações, a princípio intuitivas, na maneira como eu atuava com a discência e a docência.

Na tentativa de melhor esclarecer essa compreensão, narro o desenlace de uma situação a partir do encontro de planejamento coletivo que tive na escola onde lecionava e que, por necessidade e afinidade com o grupo, mesmo que de forma não consensual, fui desviada de função passando a exercer a orientação pedagógica. Neste encontro, optei por abrir mão da burocracia e pedi às professoras que me relatassem as dificuldades e as realizações que conseguiam visualizar em suas práticas. Ao ouvi-las, fui percebendo em suas narrativas não só os nós entre os muitos fios trançados nos trabalhos que desenvolviam, compreendidos como barreiras intransponíveis para continuar a se tecer a rede de

fazeressesaberes como pude observar indícios de forças mobilizadas por afectos/afecções (CARVALHO, 2009) capazes de gerar transformações.

Surgiu, portanto, um diálogo horizontal entre as pessoas do grupo criando pontos de intercessão entre as narrativas. Curiosamente, percebi ao longo do tempo que o grupo se fortalecia, ampliando o envolvimento de cada membro nas propostas de trabalho que deixavam de ser vistas isoladamente. No entanto, havia um revés: a direção. Sem entrar nos impasses que travei com a mesma e os conflitos existentes nas relações da escola como um todo, percebi que surgiu um coletivo de tal forma que, pouco antes da escola encerrar suas atividades, a direção foi exonerada do cargo e a escola passou a ser assumida pelo grupo de professores.

Ao tomar ciência deste fato, considerando que já não trabalhava na instituição e que o próprio poder público não designaria outra direção para aquele lugar em virtude desta estar por encerrar suas atividades; ainda assim, compreendi o quanto momentos formativos da docência são capazes de movimentar trocas dialógicas. Esse movimento dialógico mobilizou o grupo como um coletivo e potencializou este *espaçotempo* de formação na perspectiva do *encontro*. Isto porque este grupo, enquanto coletivo, norteado pela responsividade bakhtiniana (2011) de enunciar-se frente à comunidade escolar, de forma a garantir um comprometimento com os alunos, comunidade e funcionários, preservando a identidade da escola e dos profissionais que lá estavam até seu fechamento, assumiu tarefas que seriam próprias da direção. Mesmo depois de algum tempo, é possível perceber os efeitos que os bons *encontros* (CARVALHO, 2009) produzem na vida das pessoas.

O sentido dessa experiência foi tão forte, que mesmo ainda não compreendendo todas suas nuances e potencialidades, passei a fazer uso daquilo que tinha aprendido. Em 2014, atuando em outra rede de ensino, no exercício da função de orientação pedagógica, presenciei a tentativa da rede em instituir a organização dos horários de planejamento docente em virtude de uma determinação legal. A proposta inicial se adequou fortemente na escola a qual estava vinculada possibilitando encontros semanais do grupo escolar.

O que surgiu desses *encontros* mostrou-se como pulsão criativa, uma força motriz que emergiu dos laços fortalecidos no *espaçotempo* da escola e que, a meu ver, reafirmou a autoria da docência e do grupo como coletividade. Ou seja, por trás da aparente rotina da nossa escola, onde nada parecia se passar, o inesperado aconteceu e se insinuou como cotidiano (PAIS, 2003) através do qual passei a pensar nos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

1.2 A pesquisa *nosdoscom* os cotidianos e a metodologia do encontros com diálogos e narrativas

Considerando a questão da pesquisa, trago como centralidade dessa discussão a afirmação de que o seu *locus* não é a escola propriamente dita, mas o que a constitui – o seu cotidiano, com seus sujeitos, com suas produções e (inter)ações. Existem diversas formas de abordar o cotidiano, pode-se inclusive dizer que ele seja constituído por aspectos rotineiros e banais da vida comum. Tal afirmação não deixa de expressar uma forma de pensar o cotidiano que faça sentido por estar diretamente ligado a aspectos da realidade que lhes são intrínsecos. No entanto, este modo de ver reduz a potência de como opera o cotidiano e do que ele produz e que escapa a rotina.

Ao pensar o cotidiano como possibilidade e ações complexas percebe-se que dele pode se extrair pistas para se compreender o social, o político e o cultural, bem como as transformações, manutenções e rupturas que se manifestam em sua realidade concreta. O cotidiano se faz daquilo que rompe a rotina e movimentam a vida, que produz *fazeressesaberes*, afecções e linguagem. Portanto, o cotidiano pode ser percebido como experiência e, ao ser percebido como tal, os sentidos produzidos por quem vive o cotidiano e por quem mergulha nele (ALVES, 2015) são outros.

A pesquisa *nosdoscom* os cotidianos pensa este *espaçotempo* fora de suas ritualidades sem desconsiderá-las; ou seja, “é nos aspectos frívolos... da vida social, no nada de novo que encontramos...sua própria rotura” (PAIS, 2003, p. 28). Deste modo, percebe-se que a banalidade do dia a dia pode revelar a trama da vida social e que este social apresenta caráter polifônico e polissêmico (GARCIA; OLIVEIRA, 2010), trazendo como possibilidade a produção do conhecimento em rede (ALVES, 2003).

A percepção de Garcia (2014) sobre o cotidiano, na referência ao pensamento oriental como alternativa à percepção ocidental, pode ser assim concebida:

O que chamamos de cotidiano não existe enquanto lugar, mas enquanto espaço. “Espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que ai se desdobram. Espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 1994, p. 202). Portanto, enquanto espaço, são as ações dos sujeitos – e as produções de suas interações culturais, sociais, políticas, estéticas e afetivas – que constituem o que habitamos a chamar de cotidiano. O sentido do cotidiano como algo material, concreto e substantivo, e não como ação e movimento, também pode ser entendido pela forma como culturalmente aprendemos a recortar e enquadrar nossas percepções sobre o que vemos e vivemos ...[o que] ilustra o debate em torno da diferença na percepção ocidental das coisas de forma isolada e estática

(objeto/substantivo) e na percepção oriental das relações de interdependência e movimento entre os elementos (interação/ação). Essa diferença está colocada, principalmente, pela forma como cada cultura – de forma genérica – concebe o espaço entre os elementos de um contexto. Para os orientais, esse espaço seria preenchido pela relação entre elementos de um dado contexto enquanto que para os ocidentais o espaço é um vazio, uma interrupção entre cada elemento que faz com que cada um deles exista isolada e independentemente do outro (GARCIA, 2014, p. 87).

Seguindo a proposta de Santos (2010) em deslocar nosso pensamento para o Sul quando a discussão versa sobre o conhecimento, Garcia (2014) propõe também o deslocamento de nossa percepção numa direção contra-hegemônica quando discute o sentido do termo cotidiano, neste caso a direção proposta é o Oriente, considerando o modo que a cultura pensa e conceitua o termo “espaço”. Assim, os deslocamentos produzidos no processo de inversão da lógica operada exigem dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) a atenção necessária aos movimentos na produção de conhecimento deste cotidiano, expandindo a compreensão dele como espaço não geométrico, mas antropológico.

Essa distinção [entre espaço geométrico e antropológico] tinha a ver com uma problemática diferente, que visava separar da univocidade “geométrica” a experiência de um de “fora” dado sob a forma do espaço e para o qual “o espaço é existencial” e “a existência é espacial”. Essa experiência é relação com o mundo; no sonho e na percepção, e por assim dizer anterior á sua diferenciação, ela exprime “a mesma estrutura essencial do nosso ser como ser situado em relação com um meio”. [...] Perspectiva determinada por uma fenomenologia do existir no mundo (CERTEAU, 1998, p. 202).

Com esta percepção sobre o cotidiano, Garcia (2014) nos auxilia no movimento desta pesquisa ao dizer que “como opção metodológica e posição político-epistemológica” as inúmeras pesquisas *nosdoscom* os cotidianos procuram (re)pensar esse *espaçotempo* e suas produções, no que se refere às escolas e seus sujeitos, como processos de compreensão dessa realidade complexa e instável. Portanto, o caminho que se traça metodologicamente com as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos precisa estar adequado aos seus princípios político-epistemológicos

Aderidos aos princípios político-epistemológicos que se propõem a reconhecer e valorizar as produções cotidianas e seus praticantes, nossos estudos destacam o sujeito no coração dessas produções (ALVES, 2003). De acordo com esses princípios, o que se toma como caminho são os passos dados nos movimentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Atentos aos limites epistemológicos e fazendo as críticas necessárias aos caminhos já percorridos pelas ciências sociais e humanas, as pesquisas recorrem e fazem usos (CERTEAU, 1994) de processos, veículos, ferramentas, sobretudo de abordagens qualitativas, etnográficas e de inspiração antropológica, para combinações e operações astuciosas que desenham outras-novas rotas à medida que as pesquisas se desenvolvem. O

caminho que se faz ao caminhar, é a máxima que ajuda a lembrar da necessidade permanente de encontrar alternativas e registrar em nossos mapas metodológicos as rotas, atalhos e passos realizados (GARCIA, 2014, p. 83-84).

Isto significa dizer que as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, sem estabelecer modelos *a priori* no que se refere a sua forma de pesquisar, (re)afirmam sua opção político-epistemológica sem se fixarem a esquemas de pesquisas que reduzem o contexto escolar e social, complexo, múltiplo e relacional a processos de amostragens laboratoriais que exprimam a exatidão cientificista do que foi experimentado e supostamente comprovado (OLIVEIRA, 2014) a fim de não reproduzirem cegueiras epistemológicas (OLIVEIRA, 2014).

Sobre esse olhar rígido e fixo da ciência moderna, no que diz respeito à forma de se pesquisar em contextos de imensa complexidade com as quais cotidianamente nos deparamos nas escolas, Alves (2015) reforça e defende os princípios político-epistemológicos das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, ao dizer que

[...] trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em rede os conhecimentos significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano. Isso exige um processo de negação delas mesmas e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final quando “outra verdade as substituir”. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem, necessariamente, negadas e jamais confirmadas, para meu/nosso desespero, com a “bagagem” de teorias e as práticas de pesquisa que antes acumulei (ALVES, 2015, p. 139).

Com esta compreensão, tendo por referência o campo de estudos *nosdoscom* os cotidianos, o caminho que foi trilhado na presente pesquisa trouxe os *encontros*, as narrativas e os diálogos como movimentos para desvendar o cotidiano, conectar-se com o coletivo e evidenciar práticas, percursos e subjetividades.

Situados em *espaçotempo* de formação, as narrativas, enquanto enunciação, e os diálogos foram concebidos como processos de mediação que provocaram interrogações, deslocamentos e produção de sentidos outros nas interações produzidas a partir dos *encontros*. Para tanto, trouxe a perspectiva filosófica bakhtiniana como referencial teórico.

Partindo da concepção de Bakhtin e dos estudos de Prado et al. (2015), as narrativas foram compreendidas como gênero discursivo e, dentro dessa perspectiva do discurso, elas apresentam uma posição ativa, já que são produtoras de múltiplos sentidos a partir de uma

situação de enunciação. Essa produção se dá com o outro, sendo constitutiva da relação de alteridade (FIORIN, 2003).

Para melhor compreender a questão, nos apoiamos em Brait (2016) que define a concepção bakhtiniana de enunciação por sua natureza social, ao envolver comunicação, discursos e sujeitos diretamente ligados ao contexto em que há processo de interação verbal e não verbal relacionado à atividade mental. O próprio Bakhtin define enunciação como “puro produto da interação social, quer se trate de um ato da fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2014, p. 126).

Ou seja, à medida em que a língua faz parte da vida, como forma de expressão e de criação do ser, o fator social preponderante para que a enunciação aconteça é a própria interação verbal, em que o outro, ao qual a enunciação se endereça, assume para si uma posição responsiva por meio da qual se estabelece o diálogo. Essa ação responsiva, que pressupõe compreensão real e ativa do que se enuncia, nem sempre ocorre de maneira imediata e verbal; mas em algum momento irá refletir no discurso ou no comportamento do sujeito como objeção, concordância, participação. Desta forma, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Em outras palavras, Bakhtin afirma que os enunciados são elaborados a partir de outros enunciados, sendo que cada qual se configura como único; ou seja,

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonância de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (p. 297). Cada enunciado isolado é um elo na cadeia de comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes), mas no âmbito desses limites o enunciado... reflete o processo discursivo, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os mais distantes – os campos de comunicação cultural) (p. 299) ...gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Isto significa dizer que assumimos as narrativas como algo que expressa os saberes docentes e que para nós são mais que relatos de experiências como comumente são tratados os saberes docentes em algumas pesquisas. Para nós, as narrativas são processos discursivos, orais ou escritos, constitutivos de enunciados que servem de trama nas relações onde se evidenciam as interações verbais, sociais, culturais, dialógicas e dialéticas das situações,

possibilitando reflexões, transformações e produções de conhecimentos a partir daquilo que é narrado como experiência.

Trazem consigo o elemento expressivo emocional que adquire valor e importância nas enunciações ao se compreender essas como expressões de singularidades que surgem nas experiências por meio de afectos/afecções (CARVALHO, 2009). Ou seja, o ato de narrar é um ato político e de afirmação (GARCIA, 2015), é um lugar de criação e de autoria dos sujeitos e, por isso, caracteriza-se como ato responsivo.

A emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência a realidade concreta) é extraemocional (BAKHTIN, 2011, p. 292). Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele quem irradia a sua expressão (ou melhor, nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão de conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 291-292).

Sobre o ato responsivo, Sobral (2010) diz que este conceito bakhtiniano apresenta um sentido ativo de realização, algo praticado, que requer responsabilidade e participatividade. No esclarecimento de Sobral, responsividade é um termo que

[...] une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa. O objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o de assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente (SOBRAL, 2010, p. 20).

Ao tentar entender narrativas, discursos e enunciados, podemos compreender os diálogos como parte integrante desse processo em que um indivíduo, no encontro com outros, de forma aberta, estabelece com esses relações dialógicas que provocam ou não deslocamentos nas formas de ser e pensar e a produção de saberes ao convocar, segundo os estudos bakhtinianos, a potência do ato de pensar e dizer dos sujeitos a partir do lugar único que ocupam na vida concreta por meio de interrogações, provocações e respostas, sem que seja negada a palavra do outro (BAKHTIN, 2014), exigindo deste a tomada de uma posição responsiva, como afirma Bakhtin

O diálogo por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do leitor, sendo possível responder, sendo possível

tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva (BAKHTIN, 1986, p. 72 *apud* MARCHEZAN, 2016, p. 116).

Essas relações dialógicas, tendo por referência o conceito de dialogismo bakhtiniano, apesar de serem relações de produção coletiva de conhecimento, permitem a manifestação das singularidades¹⁰. Estas se constituem pelo ato de pensar a partir, mas não só, do contexto cultural, social e político em que o ser está imerso, gerando posicionamentos enquanto expressão de valor (afetivo e ético) pelo que se é dito, pensado e pelo próprio compromisso do ato de pensar. Esse *acontecimento* ocorre sempre em direção ao outro e ao que se busca quando se produz sentidos. Portanto, esse *acontecimento* é operado a partir do sentido que adquire o ato de pensar ou criar como processo de produção do sujeito em situações que podem ser de questionamentos, conflitos, consensos e confrontos através do que é dito como posicionamento de valores ético e responsável (AMORIN, 2016).

Essa responsabilidade assumida pela singularidade não é imposta ao sujeito que, apesar de viver em um *espaçotempo* histórico, pode ou não reconhecer os valores ditos dominantes como sendo seus (AMORIN, 2016). Situação que pode ser traduzida pela definição abaixo:

Na medida em que assumo meu lugar único no ser um da humanidade histórica, na medida em que sou seu não-álibi, quer dizer, na medida em que me coloco face a ela em uma relação emotivo-volitiva ativa, eu adoto uma posição emotivo-volitiva em relação aos valores reconhecidos por ela (BAKHTINE, 2003, p. 76 *apud* AMORIN, 2016, p. 38).

Para o Círculo Bakhtiniano (FREITAS, 2013), o diálogo pressupõe compreensão ativa sobre o dizer do outro em que, de forma responsiva e criadora, propomos uma contrapalavra. Nesse processo de cocriação existe tanto a possibilidade de negociação, transformação, renúncia, como a confirmação de visões de mundo consolidadas. Mas que, no entanto, geram apropriações de palavras alheias às palavras próprias, tornando-se “minhas-alheias-palavras” até fundirem-se, como esclarece Bakhtin:

E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. (Essa tarefa não existe em relação a minha própria palavra ou existe em sentido outro) (BAKHTIN, 2011, p. 379)

¹⁰ A ideia de singularidade será explicitada no segundo capítulo a partir do pensamento de Negri (2016).

Ao nos apropriarmos da palavra do outro, gerando uma contrapalavra – como o faço agora ao dialogar com este pensamento de Bakhtin – consideramos que nesse processo o sujeito e o sentido de suas experiências narradas se alteram; entendendo, neste caso, narrativas como formas singulares de compreensão de uma situação real existencial.

Deste modo, após conceituar o sentido de narrativa e diálogo compreendido nessa pesquisa, sinalizo que considero as narrativas de cada um dos sujeitos da pesquisa como experiências singulares, estas surgem nos encontros promovendo interações que caracterizam sua natureza dialógica. Nos diálogos que se formam entre as narrativas, os sentidos atribuídos inicialmente aos enunciados narrados vão sendo interceptados, transfigurados, promovendo enriquecimento, deslocamentos e produção de novos sentidos, em virtude das formas de se ver e compreender o mundo (GARCIA, 2015).

Portanto, os diálogos tornam-se elemento constitutivo para se elaborar, de forma coletiva e singular, noções e conceitos por aproximações e negociações, no que diz respeito às produções de práticas curriculares, quando estes ocorrem nas interações produzidas nos *encontros* da docência, situados em *espaçotempo* sócio-histórico e tensionados por visões de sociedade e de sujeito, que no embate produtivo entre consciências, produzem efeitos em nós, em nossas trajetórias, em nossas narrativas, em nosso cotidiano.

Sobre os *encontros*, podemos pensá-los como processos relacionais que mobilizam narrativas em movimentos dialógicos por meio dos quais sentidos e percepções são operados e negociados, potencializando o pensar e o agir dos sujeitos. Neste processo, em que valores e saberes transitam, os mesmos podem ser (des)construídos ou desestabilizados de forma a produzir outros novos *fazeressaberes*. Deste modo, a compreensão que temos de *encontro* apoia-se em Garcia (2015) ao afirmar que a noção de *encontro* ultrapassa os limites de sua significação. Segundo a autora, essa noção

[...] se remete a um *espaçotempo* privilegiado e singular para pensarmos sobre os processos formativos e nossa forma de pesquisá-los. [...] [provoca] desestabilizações e deslocamentos nos sentidos de docência, escola e currículo. [...] Cria espaços para a produção de outros-novos saberes pautados no reconhecimento dos saberes presentes nas práticas docentes e na produção do conhecimento em rede (ALVES, 2008). ...o encontro favorece o fortalecimento político dos professores e das escolas em uma produção mais solidárias dos saberes com os quais os professores produzem os currículos e as escolas cotidianamente (p. 3-4). 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 práticas instituintes de formação quanto como metodologia nas pesquisas com a formação docente (GARCIA, 2015, p. 3).

Ou seja, para a autora, os *encontros* são mobilizados pelo que podemos compreender no pensamento espinosano como afecções entendidas, conforme explicita Chauí (1995), como ações produzidas por um corpo ao ser afetado por outro, de forma que a ação do afeto sobre este corpo e seu espírito traduza a potência (aumento ou diminuição) do agir. Afectos, como expõe Carvalho (2009), nascem de afecções e *encontros*, desenvolvendo-se em círculos sociais – comunidades de afetos.

Essa noção de *encontro* abarca o sentido de comum próprio desse campo de pesquisa onde assenta as noções de coletivo, de singularidade e de cotidiano. Essa noção de comum corrobora com a noção de *encontro* e apoia-se nas leituras de Negri sobre os estudos de Espinosa. Este autor afirma que o ato de conhecer resulta do ato de afetar-se em uma relação, cujos afetos e pensamento compõem-se mutuamente, refletindo a potência do agir e do compreender (CARVALHO, 2009). Ou seja,

[...] a noção de comum corresponde à de amor, não no sentido romântico ou erótico, mas o amor como força ontológica, de modo que o conhecer é para ele o resultado da união do afeto e do intelecto nas relações. [...] As noções comuns não são assim nomeadas por serem comuns a todos os espíritos, mas porque representam algo de comum aos corpos [...] são idéias gerais (CARVALHO, 2009, p. 73-74).

Deste modo, como Garcia (2015), entendo que a potência dos *encontros* está em seu caráter político de formação e afirmação, tanto dos sujeitos, quanto dos próprios *encontros*, como prática coletiva instituinte na produção de *fazeressaberes* docentes. Esta potência, tendo por base a filosofia bakhtiniana, traduz-se também pela compreensão dos *encontros* como processo de (inter)ação social e verbal que se constitui no agir humano, transformando a potência em ato. O ato enquanto agir humano produz sentido, consciência e existência, a partir de uma postura ética e responsiva, de cunho valorativo para o sujeito produtor do ato.

Portanto, tem-se que as relações se constituem nos *encontros* e são nestes que emerge a potência de agir e compreender. O processo de reflexão sobre experiências vividas e narradas que se constitui em relações dialógicas manifesta o poder de afetar e de ser afetado nas formas de dizer, pensar e sentir a experiência. O efeito dessa relação reflete a potência do agir, em que afetos produzem ações concretas nas práticas, pautadas em visões de mundo. Esse processo é fruto de enunciados que estão diretamente integrados ao contexto extraverbal, carregados de valores e emoções que atribuem aos enunciados a entonação adequada ao contexto mediato e que representam as particularidades de sua enunciação de modo a atribuir seu sentido vivo e único, próprio da enunciação. Mas que possibilita a produção de sentidos outros em virtude de seu caráter polissêmico e polifônico (GARCIA; OLIVEIRA, 2010).

Tanto para Espinosa (*apud* CHAÚÍ, 1995), quanto para Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2010) o agir e o pensar refletem o existir em ato e, neste sentido, o sujeito só se realiza nesse existir em ato. Seria uma forma de autopreservação (CHAÚÍ, 1995) que caracteriza a força mobilizadora do corpo e da alma capaz de afetar e ser afetado, enquanto potência de existir (CHAÚÍ, 1995). Essa força ou potência de afetação dos sujeitos se dá nos *encontros* e revitaliza os próprios sujeitos e os *encontros* por meio do ato de afetar e de afetar-se nas (inter)ações. Ela retroalimenta-se por meio dos afetos e “não sem eles ou contra eles” (CHAÚÍ, 1995, p. 70). A alegria e suas outras formas de manifestação no humano fazem aumentar essa força para existir, mobilizando o que Espinosa (CHAÚÍ, 1995) identifica como “bons encontros”.

Portanto, esta pesquisa, na perspectiva da produção do conhecimento em rede (ALVES, 2003), se sustenta nas noções aqui desenvolvidas sobre narrativas em movimentos dialógicos nos encontros enquanto procedimentos metodológicos e formativos; estes nos conduzem a pensar formação e produção curricular por outra lógica associada à compreensão da linguagem como fenômeno de constituição da subjetividade pelo viés da alteridade e intersubjetividade, compreendida à luz da filosofia bakhtiniana como referencial teórico.

O pensamento bakhtiniano vem, deste modo, contribuir com a pesquisa no sentido de compreender os campos da formação e do currículo, os sujeitos e a própria produção das práticas docentes, que se constituem no cotidiano por meio da linguagem, através de discursos que fixam ou alteram as representações e o agir da docência como formas de existir, ser e pensar, tendo como referências as esferas políticas, culturais e sociais.

A potência dos *encontros* está exatamente vinculada aos movimentos dialógicos entre narrativas, esta potência reflete a capacidade de penetração dos sujeitos da escola nos processos de (inter)ação produzindo determinado sentido para aqueles que se encontram ali envolvidos, exigindo destes abertura para o outro, para o eu e o diferente, por meio do qual os sentidos construídos tornam-se um elemento de liberdade

[...] na ordem do sentido ela [liberdade] é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente [...]. O sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício: este parece realmente ser o último preceito de Bakhtin (TODOROV, 2011, prefácio).

Portanto, essa pesquisa corrobora com a compreensão dos processos de produção autoral das práticas cotidianas da docência quando alarga a possibilidade do coletivo se instituir nos *encontros* que potencializam os diálogos, considerando que as experiências

enunciadas nas narrativas fazem emergir os conflitos discursivos que nascem no campo cultural, atravessam os sujeitos e o social e ampliam a possibilidade destes constituírem atos que evidenciem o pensar, o dizer, o fazer e o produzir a partir de uma lógica mais plural, na perspectiva da formação.

Ao promover *encontros* dialógicos, busca-se, com isso, promover relações mais ecológicas e democráticas (SANTOS, 2010). Ecológicas e democráticas porque reconhecem a diversidade de saberes ou a capacidade de produzi-los quando, dos *encontros*, promovem-se inteligibilidade. Os diferentes saberes ou sua produção são elementos constitutivos do processo de interação, estes atravessam os sujeitos e a própria experiência do *encontro*, sendo expressos nas enunciações potencialmente transformadoras.

1.3 A experiência potente dos *Encontros*

Nos anos de 2014 e 2015 a rede de ensino onde realizei minha pesquisa tentou organizar os horários de planejamento das escolas a fim de atender à Lei Federal 11.738/08. Ao longo desses dois anos, foi possível realizar os encontros com as professoras da minha escola semanalmente e por turno. No entanto, a princípio, o que seria aparente rotina mostrou-se como pulsão criativa a partir dos laços fortalecidos entre os sujeitos do grupo, compondo o sentido de *encontro* incorporado pela noção de Garcia (2015).

Pensando o que aconteceu nesse *espaçotempo* a partir da noção de *encontro*, creio que esse embrião fez emergir o grupo enquanto coletivo, mesmo que de forma inconsciente, fortalecendo os laços que enredaram os fios dessa rede de conhecimento (ALVES, 2003) e de sujeitos onde a pesquisa foi realizada. As relações tornaram-se mais estreitas – o que não significa que foram harmoniosas ou consensuais –, as professoras passaram não só a trocar ideias, mas contribuíram com o trabalho do outro. Elas se identificavam com seus pares e esboçavam problematizações a respeito do que era vivido com seus alunos e nas relações com a comunidade escolar e órgão de secretaria, projetando possibilidades de estudos como forma de entender os problemas suscitados.

Deste modo, sinalizo que a pulsão de vida que vi emergir no *encontro* a partir dos *fazeressesaberes* docentes reafirma a autoria da docência e do grupo como coletivo. Os laços fortalecidos que emergiram nos *encontros* produziram fluxos de afectos/afecções (CARVALHO, 2009) e pensamentos que impulsionaram os diálogos na tentativa de cada um

enunciar-se. Foi neste movimento em que houve diferenciação, identificação e resistências, que o cotidiano da docência se (re)inventou na perspectiva do *encontro*. Situação traduzida no trecho desse diálogo:

- Teve um ano que eu e Nininha fomos trabalhar com milho. Não lembro exatamente o que estávamos trabalhando, mas depois fomos plantar o milho. Ai quando cheguei ali, tava cavando, fazendo buraco, pulou uma minhoca daquelas puladeiras. Ali cabou o milho, o milho morreu. Fomos para a minhoca, ninguém mais queria saber do milho. Ai comecei a fazer uma provocação com eles e dali surgiu um monte de coisas. Tipo: “- Meu pai usa minhoca para pescar”, “- Meu pai gosta dessa minhoca que pula”. Olha como é que a criança observa detalhes e associou ali com a puladeira! Era uma turma de Pré I. “- Como é que a minhoca fica debaixo da terra e ela não respira?” Ai, paramos e sentamos ali. Peguei a minhoca botei em cima de um e de outro. Onde quero chegar com isso? Como eu sou da diversificada pude ficar o tempo que eu quis. Elas não poderiam. Isto que estou querendo colocar para você. Por que não poderiam? Entra naquela questão que eu te falei da cobrança da proposta. (Prof^a. Sueli)
- [...] Vamos pensar sobre isto? Por que eu vejo a importância de trabalhar isto e não aquilo? Desta forma faz mais sentido pra mim e pro meu aluno ou não? Quem está cobrando e o quê? Por exemplo: Na questão do Iago (aluno da inclusão) podemos tentar provocar as crianças a pensarem na situação dele¹¹. (OP)
- Pensei nisso agora. Perguntei as crianças porque Iago não pode ir beber água? Por que ele não pode mexer no meu armário como vocês? (Prof^a. Charlene)

A pulsão que se manifesta no diálogo acima nos faz perceber a potência dos *encontros* e, exatamente, por percebê-lo como força, à semelhança do *conatus* espinosano (CHAUÍ, 1995) que conseguimos perceber o quanto foi fundamental a minha aproximação ao campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos para compreender a complexidade do cotidiano escolar, considerando a minha dificuldade em conseguir operar aquilo que se mostrava como invenção, na busca de expandir e transpor meus próprios limites. Apesar dessa minha limitação, estava ciente da necessidade de investigar o que se mostrava como potência e da importância daquele *espaçotempo* no processo de formação coletivo da docência, enquanto percepção de si, do outro e da relação eu-outro.

Sobre o conceito de *conatus* elaborado por Espinosa, Chauí (1995) o explica a partir da relação corpo e alma em que as afecções manifestas no corpo o fazem agir e as ideias das afecções na alma a fazem pensar. Tais modificações na vida corporal e psíquica têm como propósito a preservação da existência e se apresentam como potência. Segundo a compreensão da autora, *conatus* é

[...] essência atual do corpo e da alma. Mas do que isso. Sendo uma força interna para existir e conservar-se na existência, o *conatus* é uma força interna positiva ou

¹¹ A professora havia comentado que as crianças viviam interpelando-a quanto às atitudes do Iago, pois achavam que ele não poderia fazer nada sozinho já que no ano anterior fora assim. E Iago está com outro comportamento agora. Já demonstra bem mais autonomia e a professora vem tentando estimular isso no aluno.

afirmativa, intrinsecamente indestrutível, pois nenhum ser busca a autodestruição. O *conatus* possui, assim, uma duração ilimitada até que causas exteriores mais fortes e mais poderosas o destruam. Definindo corpo e alma pelo *conatus*, Espinosa faz com que sejam essencialmente vida, de maneira que, na definição da essência humana, não entra a morte. Esta é o que vem do exterior, jamais do interior. No corpo, o *conatus* se chama apetite; na alma, desejo. [...] Assim dizer que somos apetite corporal e desejo psíquico é dizer que as afecções do corpo são afetos da alma. Em outras palavras, as afecções do corpo são imagens que, na alma, se realizam como ideias afetivas ou sentimentos. Assim, a relação originária da alma com o corpo e de ambos com o mundo é a relação afetiva (CHAUÍ, 1995, p. 63-64).

Sentindo no corpo e na alma a potência dos *encontros* como *conatus*, sinto igualmente a força desse campo de pesquisa ao perceber que este se abre como nova possibilidade de leitura sobre o *fazerser* docente, invertendo a lógica operante da ciência moderna que reina como a dama de copas nos sistemas escolares e no mundo da pesquisa por onde se estendem formas discursivas, nem sempre sutis, de dominação, manipulação e regulação em que prevalece a ideia da razão (SANTOS, 2010). Esses discursos se impõem como “verdades” por meio das quais se constroem representações sobre o “ser” e o “fazer” do professor. No entanto, se desvencilhar desse paradigma epistemológico que invisibiliza saberes e nega autorias não é tarefa fácil ao considerar que nossa própria formação se constituiu a partir dela. Este deve ser um exercício permanente de luta pelo nosso reconhecimento como sujeito de uma *prácticateoriaprática* (ALVES, 2015) e dos *fazeressaberes* que produzimos no *espaçotempo* escolar.

Segundo Santos (1988), vivemos um tempo de transição científica representado por percepções flutuantes e complexas que caracterizam a atualidade. No mesmo *espaçotempo* nos deparamos com a emergência de um novo paradigma científico à medida que se instala a crise do paradigma hegemônico. Esta constatação leva o autor a dizer que

[...] as condições epistêmicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar respostas. É necessário um esforço de desvendamento conduzido sobre um fio da navalha entre a lucidez e a ininteligibilidade da resposta (SANTOS, 1988, p. 46-47).

Isto implica em dizer que a tarefa a qual nos propomos não é nada fácil. Para Santos (1988), a insegurança deve ser assumida como prudência já que esta advém “do fato da nossa reflexão epistemológica ser muito mais avançada e sofisticada que a nossa prática científica” (SANTOS, 1988, p. 71) historicamente construída. Santos ainda completa:

[...] nenhum de nós pode neste momento visualizar projetos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente que aqui delinee. E isso é assim precisamente por estarmos numa fase de transição.

Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento (SANTOS, 1988, p. 71).

Ciente dessas limitações mencionadas por Santos e a partir da opção político-epistemológica pelos estudos *nosdoscom* os cotidianos e da compreensão que fui desenvolvendo a respeito do cotidiano escolar, de seus sujeitos como *praticantespensantes* (ALVES, 2015) e da produção de seus *fazeressaberes* ao longo da pesquisa, senti que as percepções naturalizadas sobre docência e orientação pedagógica foram sendo deslocadas e, com isso, fui também pensando a tecitura dessa relação por um viés mais dialógico e horizontal na perspectiva da noção de *encontro*.

Ao identificar essa potência nos e dos *encontros* e, ao mesmo tempo, constatar que talvez não soubesse extrair o máximo daquilo que poderia ser produzido e que possibilitasse os deslocamentos necessários para que essa experiência, no sentido larrossiano, fosse ressignificada em uma perspectiva emancipadora; concebi o mestrado como uma possibilidade real de investigação dessa prática do *encontro* enquanto processo dialógico. Seria esta a possibilidade de superar minhas limitações e desvendar o cotidiano de produção da docência através do espelho de Alice?

Essa busca pelo mestrado teve como propósito tentar sanar as minhas dificuldades ou, pelo menos, esclarecer que potência era aquela que surgia diante de mim e com a qual precisava aprender a lidar. A intenção era fazer a potência do *encontro* emergir com força total e, principalmente, contribuir com os possíveis deslocamentos de percepções e sentidos das práticas sociais e culturais, além de reconhecer simultaneamente as singularidades e o coletivo como forma de afirmação da docência e do fortalecimento político desse coletivo.

Assim, creio que a perspectiva da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, com a qual fui dialogando ao longo deste estudo, já se encontrava de forma embrionária em mim pelo modo como eu sentia as práticas escolares e seus sujeitos. A aproximação que fiz deste campo em nível teórico e empírico e a forma pela qual abordei essa pesquisa permitiu o amadurecimento deste embrião e direcionou o meu trabalho na escola.

No entanto, este ainda é um processo de reconhecimento, de construção, de reelaboração de conceitos e noções que perfazem esse campo e que diferem da forma como minha formação foi se efetivando e me constituindo até o momento em que opto por ele. Ao pensar na questão do cotidiano me aproprio das palavras de Ferrazo quando este diz que

[...] estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como *alunosalunas* que fomos quanto como *professoresprofessoras* que somos. Estamos sempre retornando a esses nossos “lugares” (Lefebvre) “entrelugares” (Bhabha), “não-lugares” (Augé), de onde, de fato, nunca saímos (FERRAÇO, 2003, p. 158).

Portanto, ao pensar como Ferração, procurei nos *encontros* com os outros da pesquisa e com o outro que está em mim, percorrer caminhos, explorar possibilidades e atravessar lugares como fez Alice na busca de si. Este processo é fundamental quando se entende que o sujeito está permanentemente em (trans)formação ao (inter)agir com outros sujeitos inventando outros modos de pensar, pesquisar e interrogar, ciente de que

[...] uma pergunta elementar é uma pergunta que atinge o magma mais profundo da nossa perplexidade individual e coletiva com a transparência técnica de um fisga. [...] estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais e coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (SANTOS, 1988, p. 47).

Portanto, pensar na possibilidade de suscitar perguntas, como mostra a história de Alice e como propõe Santos, nos conduziu a reflexões não para encontrar uma verdade única ancorada na ciência; mas para considerar as inúmeras possibilidades de respostas e de saberes além da razão que não são reconhecidas e que precisam ser valorizadas (SANTOS, 2008). Como Alice, vivemos nos tempos atuais a “experiência do contato [como] fronteiras” (p. 14), por onde transitam “os problemas do nosso tempo” (p. 14) e que a ciência moderna não consegue absorver por engessar formas de pensar.

Deste modo, foi preciso, com a ajuda do campo do cotidiano, ultrapassar os limites dessa lógica e perceber nos meandros da aparente rotina (PAIS, 2003) as insinuações das produções cotidianas da docência. À medida que a pesquisa avançou e os *encontros* foram acontecendo, considerando a transitoriedade daquilo que se insinua e rompe com a aparente rotina, foi possível pensar esse contexto de produção docente como processo de formação coletivo a partir de um percurso metodológico que considerou os desvios como forma de reelaboração do próprio percurso (PAIS, 2003), como descrevo a seguir.

1.4 Os passos metodológicos – neste caminho ninguém está só

Após explicitar meu posicionamento político e epistemológico quando declaro conscientemente minha filiação ao campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos e a forma como pretendo abordá-la ao trazer as narrativas em movimentos dialógicos e os *encontros*, onde tais narrativas emergem, como procedimentos metodológicos e formativos, apresento neste espaço como esta pesquisa foi se consolidando metodologicamente enquanto processo, narrando os passos dados e os movimentos realizados, conforme o inesperado surgiu.

Para a realização da pesquisa foram considerados, a princípio, os encontros firmados dentro do horário de planejamento definido pela Lei Federal 11.738/2008. Na rede do município de Silva Jardim, nos anos de 2017 e 2018, período em que se desenvolveu a pesquisa, foi definido um encontro mensal coletivo com toda a equipe docente, a orientação e a direção. Ao longo das semanas, os horários eram individuais, no máximo em dupla. Assim, basicamente me utilizei desses encontros mensais coletivos para produzir o material que comporia a pesquisa. No total seriam 48 encontros de, no máximo, uma hora cada, 24 no turno da manhã e 24 no turno da tarde. No entanto, foram efetivamente realizados 14 encontros entre os dois turnos, dos quais trouxe para o desenvolvimento da pesquisa 06 encontros deste total. Ressalto que fiz essa delimitação em virtude da extensão dessa produção e da natureza da própria pesquisa que buscou evidenciar os movimentos dos encontros ao revelar os sentidos singulares que foram operados na produção das práticas curriculares cotidianas e os possíveis deslocamentos que puderam emergir no confronto de sentidos e percepções que configuram o *fazersaber* docente.

Por narrativas, trouxe não só as que surgiram em meio aos diálogos nos encontros, como as narrativas orais (algumas professoras preferiram me enviar áudios gravados no whatsapp devido às dificuldades de tempo e a distância) ou escritas contando as histórias de vida das professoras e os sentidos que cada uma produziu ao participar da pesquisa, apontando sensações e pensamentos relacionados a essa experiência. Quanto a suas histórias de vida, pedi que contassem momentos e situações vivenciadas desde a infância considerados significativos e o modo pelo qual se tornaram professoras, relatando sentimentos, sensações, escolhas e lembranças que tivessem algum sentido para elas.

No que diz respeito aos *encontros* estes aconteciam após a dispensa dos alunos, tendo a duração, em média, de uma hora, devido às situações intermitentes que interferiam no processo. A título de exemplo, cito o tempo para encaminhar as crianças aos seus

responsáveis, as solicitações de conversas dos pais comigo ou com as professoras, alguma eventualidade ocorrida no dia e que movimentam o cotidiano de nossas escolas.

O percurso planejado para desenvolver os diálogos nos encontros teriam inicialmente as situações envolvendo a sala de aula. Assim, propus às professoras, em uma tentativa de reforçar a importância dos diálogos, que as mesmas desenvolvessem dentro da rotina da sala de aula momentos com as crianças em que o diálogo se fizesse presente. Ao fazer tal proposta, não concebi como ideia a ausência destes nas práticas curriculares desenvolvidas pelas professoras, apenas tinha por propósito tentar me apropriar dessa prática como tática para pensar a produção curricular e, com isso, operar a formação docente coletiva. Dentro deste percurso, me propus a provocar com questões as reflexões das professoras, não com o objetivo de afirmar o meu saber, mas de desestabilizar certas afirmativas para, com isso, poder vislumbrar a possibilidade ou não de deslocamentos quanto aos sentidos e às percepções cristalizadas pela forma com que a modernidade ocidental opera (SANTOS, 2010b) ao produzir uma única história e validar um único saber.

A proposta inicial para o encontro seria pensar o currículo a ser produzido a partir das falas dos(as) alunos(as) com a pergunta: “O que vocês querem aprender?” Essa questão inicial, que foi solicitada em um dos encontros, teria por objetivo produzir alguns efeitos que, durante os diálogos, ao longo dos encontros, deveriam vir a ser identificados. O primeiro efeito desejável era conduzir o grupo a reflexões sobre algumas temáticas como currículo, saberes, conhecimento, escola, aluno e docência a partir das situações que fossem sendo narradas; e o segundo seria pensar coletivamente as produções das práticas curriculares enredadas a partir dos diálogos, produzindo, concomitantemente ao movimento da pesquisa, a produção cotidiana do *fazersaber* da docência e a minha enquanto orientadora pedagógica. Cada encontro trouxe alguns elementos que me possibilitavam pensar o próximo a fim de trazer materiais pertinentes aos objetivos da pesquisa, como vídeos, textos ou palestras, conforme a situação apresentada. Mas como nem sempre o planejado se concretiza, em muitas ocasiões surgiram outros atravessamentos que movimentaram o cotidiano nos (re)direcionando por atalhos desconhecidos.

Durante esse período de dois anos algumas situações ocorreram de forma inesperada, por procedimentos administrativos como a troca de diretores, cancelamento de permutas, troca de turmas entre turnos e licenças ou por questões de ordem pessoal dos sujeitos envolvidos que os impossibilitavam de estar nos encontros. Tais situações acabavam por interferir no processo ao ter que promover reajuste nos procedimentos tomados a princípio. Considero, inclusive, a minha licença-prêmio, tirada alguns meses antes do início de 2017,

como um dos elementos que acabou por afetar as relações no grupo. A minha substituição possibilitou o ingresso de um novo sujeito naquele espaço cuja forma de trabalho divergia da minha e, com isso, gerou reações outras que foram sentidas de modo diferente pelo grupo ao longo desse período da pesquisa. Assim, nota-se, através da leitura dos diálogos, o número reduzido de professoras em alguns *encontros*, bem como uma maior participação de determinadas professoras quando a maioria delas está presente. Essa maior participação refletiu não só as singularidades de cada uma no que tange à personalidade, como também o vínculo relacional já construído com o local e os demais do grupo.

Ressalto que, ao apontar as situações inesperadas, faço-o apenas e simplesmente para evidenciar a natureza frágil das relações em que os afetamentos produzidos podem ser elementos desestruturantes, positiva ou negativamente, gerando novos rumos e redirecionando os movimentos da escola. Ao incidirem nas relações da escola, tais situações acabam por afetar também o caminhar da pesquisa já que pesquiso sujeitos, seres que sentem, pensam e vivem aquilo cotidianamente. Isto certamente não caracteriza de forma alguma uma incapacidade dos sujeitos de se adaptarem a novas realidades. Penso que as mudanças são inevitáveis e nem sempre estamos preparados para encará-las. Mas nos ajustamos, (re)adaptamos, criamos táticas de sobrevivência aos acontecimentos que surgem sempre na velocidade do tempo, criando rupturas naquilo que já estava estabelecido e que define nossas zonas de conforto e, por isso mesmo, torna o processo sofrido, necessitando, conforme a situação, de algum tempo para (re)elaborá-lo, produzindo, também, com isso, alguma resistência.

Desta forma, a pesquisa tinha por propósito trazer três situações desenvolvidas como produção de práticas curriculares e formativas a partir dos diálogos travados nos encontros e os movimentos desenvolvidos quanto ao fazer, ser e pensar que se mostraram a partir dessas situações e que envolveram a produção curricular e subjetiva vivenciada nesses encontros. Essas situações seriam também definidas a partir dos próprios encontros, conforme fosse evidenciado a relevância da questão envolvida. Contudo, novamente o inesperado surge mudando a rota traçada. Em meados do ano de 2018, por motivo de forças maiores e pessoais, tive que pedir exoneração da rede na qual vinha realizando a pesquisa e onde atuava como orientadora pedagógica por quinze anos. Esse acontecimento alterou os movimentos da pesquisa já que não pude dar continuidade a algumas propostas que estavam em curso. O meu afastamento da rede fez a diretora, que retornava de uma licença maternidade, compreender que, devido à falta de vínculo, eu não poderia retornar à escola, necessitando de autorização da secretária de educação. Como os documentos enviados à secretaria no início do ano de

2017 haviam sido extraviados no setor, não pude apresentar a referida documentação. Tive que retornar à secretaria e pedir nova autorização, porém este retorno tornou-se inviável considerando o término do ano letivo.

A partir deste episódio, a pesquisa passou a apresentar duas situações com possibilidades de desdobramentos na produção de práticas curriculares e não três como havia sido previsto. Alguns dos diálogos apresentaram exatamente as discussões que versavam sobre essas situações e as ações depreendidas a partir das reflexões que surgiram nos encontros visando à produção dessas práticas curriculares. Outros encontros transcritos trouxeram algumas discussões que apontaram os sentidos atribuídos ao vivido pelos sujeitos envolvidos e que caracterizaram os *fazeressaberes* docentes.

Ao fazer uso da expressão “possibilidades de desdobramentos”, considero a afirmativa de Santos (2010b) quanto à questão do tempo no que se refere à expansão do presente e contração do futuro, já que não há como determinar este futuro (SANTOS, 2010b). Tal afirmativa proposta por Santos (2010b, 2002) emerge quando o autor apresenta outra perspectiva de racionalidade, de modo a considerar a riqueza das experiências sociais que estão em curso.

Nessa discussão, ao fazer a crítica do modelo de racionalidade ocidental, o autor a sustenta tendo por referência três pontos fundamentais subjacentes a sua reflexão sobre desperdício de experiências, definidos por ele do seguinte modo:

Em primeiro lugar, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como ele cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro. A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entricheirado entre o passado e o futuro. Do mesmo modo, a concepção linear do tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente. (SANTOS, 2002, p. 239)

Isso posto, pretendo considerar as experiências que surgem nesse *espaçotempo* não como prescrição de um futuro, mas como experiência capacitante do presente capaz de promover inteligibilidade mútua e polifonia entre experiências docentes de produção emancipatórias e cotidianas.

Portanto, penso esse processo da pesquisa não como um modelo a ser universalizado como tantos outros se apresentam, mas uma expressão dessa experiência capacitante, onde as produções das práticas cotidianas e os saberes existentes nos diálogos travados nas escolas sejam trajetórias epistemológicas e políticas para pensar e discutir a emancipação social tendo

por referência o cotidiano escolar, de modo a fazer justiça com aqueles que a produzem e se produzem todos os dias quando entram em interação com o outro, o seu diferente.

Considerando os procedimentos aqui relatados quanto ao movimento da pesquisa, descrevendo aquilo que foi pensado e aquilo que se tangenciou devido à natureza de processualidade do que se pesquisa e que implica atravessamentos de diferentes ordens, trouxe as histórias e as vozes dos sujeitos e do lugar para tentar caracterizar melhor o contexto imediato de onde a pesquisa se circunscreveu. Buscar entender aquilo que está permanentemente em movimento como acontecimento não é tarefa fácil, mas para tal feito é preciso minimamente conhecer o antes desse acontecimento para entender os efeitos posteriores a ele.

Assim, busco neste espaço caracterizar um pouco o local e os sujeitos desta pesquisa a fim de mostrar a natureza subjetiva que lhe é subjacente.

1.5 Onde estou e com quem estou? – local e sujeitos da pesquisa

Para compreender o contexto em que a pesquisa se insere, trago um pouco da história do local e da escola. A história da escola foi obtida alguns anos atrás de forma oral para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), já que não há registros oficiais em órgãos municipais sobre a criação da mesma. Os dados referentes ao município foram obtidos em fontes oficiais dos órgãos municipais ou federais¹².

A escola está localizada em um município no interior do estado do Rio de Janeiro, entre as cidades de Rio Bonito, Cachoeira de Macacu, Nova Friburgo, Casimiro de Abreu e Araruama. A cidade de Silva Jardim tem parte de seu território protegido pela Reserva Biológica Poços das Antas, unidade federal de conservação da natureza destinada à preservação da Mata Atlântica e do Mico-leão-dourado e pela represa de Juturnaíba, na bacia do Rio São João, considerada como a principal fonte de abastecimento de água em Cabo Frio e outras cidades da Região dos Lagos. Devido a essas características, é o município que mais apresenta RPPN (Reserva Particulares do Patrimônio Natural do Brasil), o que acaba por influenciar no comportamento da cidade e nas condições de vida e de oferta de trabalho.

¹² Fonte: IBGE: Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/silva-jardim/historico>> Acesso em: 20 dez. 2018.

JARDIM, Silva. Disponível em: <<http://silvajardim.com/historia-de-silvajardim/>> Acesso em: 20 dez. 2018.

Em termos educacionais, a rede possui uma pequena estrutura, com um total de 22 escolas, sendo que 19 são municipais. Desse quantitativo de escolas municipais, apenas 04 atendem especificamente a Educação Infantil. Duas atendem a um público de 6 meses a 2 anos em horário integral, e as outras duas, uma das quais é a nossa escola, atendem crianças de 3 a 5 anos e 11 meses de idade. Existem outras unidades escolares que atendem a Educação Infantil, porém estas apresentam concomitantemente o Ensino Fundamental.

A escola é conhecida como Escola Municipal Lucilândia, tendo recebido este nome devido ao bairro de Lucilândia em que está localizada. Ela funciona desde março de 2000 e surge para tentar atender às demandas da comunidade local em termos educacionais e sociais, já que a escola mais próxima exigia, na época, certo deslocamento que colocava as crianças em risco considerando o fato delas terem que atravessar a rodovia. Além disto, os pais precisavam trabalhar e havia uma grande demanda de crianças nessa faixa-etária fora da escola.

A escola ficava, a princípio, localizada em um espaço alugado construído para fins comerciais, onde hoje existe uma padaria. Devido às condições estruturais do prédio serem inadequadas e haver um significativo aumento no número de matrículas, a escola saiu deste local indo para outro prédio alugado que, a princípio, tinha por finalidade ser um prédio residencial. Em 2009, a escola foi agregada à E. M. Adail Maria Tinoco, recém-inaugurada e localizada também no bairro de Lucilândia. Lá permaneceu por dois anos, perdendo seu nome de origem e sua identidade. Contudo, devido ao significativo aumento na demanda de crianças para a faixa etária de 3 a 5 anos e o fato de compartilhar o espaço com o Ensino Fundamental criar algumas dificuldades que, de certa forma, poderiam incomodar a comunidade, a Educação Infantil de Lucilândia retornou ao prédio antigo, tentando atender melhor à especificidade dessas crianças, ao mesmo tempo em que buscou dar conta da demanda, permanecendo neste local até hoje.

Existem propostas e promessas políticas de se construir um prédio próprio para a escola de Lucilândia já há algum tempo, mas até o presente momento não se veem iniciativas nessa direção. Desta forma, a escola permanece realizando suas atividades em um espaço que, apesar de não atender às necessidades dos sujeitos da Educação Infantil¹³, ainda consegue abarcar precariamente a demanda dessa comunidade escolar.

¹³ Podemos exemplificar como problemas estruturais da escola os banheiros das crianças que estão localizados dentro de duas salas de aula o que dificulta e muito a organização e o funcionamento pedagógico dessa escola, além do calor excessivo nos espaços das salas que dificulta também as ações pedagógicas, para complicar ainda mais, os ventiladores que existem (não há ar condicionado) são poucos e funcionam precariamente tornando o calor insuportável.

Ao longo dos seus 13 anos de história, a escola foi composta por diversos profissionais, sendo que alguns fazem parte dela desde o início, como por exemplo, a professora Elaine que, por estar de licença médica, não participou integralmente da pesquisa aparecendo apenas nos encontros iniciais. No entanto, pode-se dizer que os sujeitos que compõem o corpo docente da escola atualmente permanecem nela desde que ingressaram na rede.

Eu, enquanto orientadora pedagógica, estive vinculada à escola em diversos momentos de sua história. Como ingressei na rede em 2003, apenas alguns anos após sua criação¹⁴, tive meu primeiro contato com ela ainda no primeiro prédio. Confesso que fiquei impressionada com a precariedade das condições locais, mas pude perceber no grupo que havia, já naquela época, vontade e comprometimento com aquelas crianças. Minha vinculação inicial se dava pela Educação Infantil já que eu tinha sido designada como orientadora deste segmento e atendia a rede toda, portanto ainda não fazia parte do grupo da escola. O meu trabalho consistia na visitação como representante da secretaria de educação do município, algo que na minha cabeça era inconcebível pois entendo a orientação pedagógica como parte da comunidade escolar devido a natureza da função, porém buscava, junto com as demais colegas que atendiam o ensino fundamental, realizar nosso trabalho da melhor forma possível. Íamos às escolas de Kombi, isto quando havia alguma disponível, pois a cidade não possuía sistema de transporte coletivo, situação que vigora até hoje.

O concurso de 2003 havia sido o primeiro concurso para especialista na localidade e essas funções eram desempenhas por outras pessoas, inclusive pessoas que não estavam diretamente ligadas à educação. O grupo que se formou de orientação com o primeiro concurso eram moradores de outras cidades que consolidaram uma amizade até hoje em virtude das caronas coletivas realizadas. O carro se transformou em ponto de *encontro* e dentro dele discutíamos os problemas que identificávamos na rede. Foram inúmeras conversas com as quais aprendi muito sobre a função da orientação. Sinto saudades desse período.

Após muita insistência do grupo de orientadores em afirmar que era preciso a orientação estar vinculada à escola para que as ações pedagógicas dos orientadores pudessem contribuir com o trabalho escolar, passando a orientação a fazer parte da equipe e, considerando ainda a demanda da rede quanto ao quantitativo necessário de orientadores, foram programadas várias formas de organizações ao longo dos anos para dar conta da

¹⁴ Registro que não há para a escola ato de criação, para a construção do nosso PPP fomos buscar tais dados em diversos órgãos do município não tendo sido encontrado nada que configurasse legalmente sua criação. A escola apresenta apenas o código do INEP que faz a mesma ser reconhecida como escola e atualmente a documentação registrada em cartório que constitui o Conselho Escola.

dinâmica, entre elas a formação de polos ou escolas prioritárias que contariam com a presença do pedagogo. Mesmo assim, a demanda permanecia extensiva devido às dificuldades existentes para que déssemos conta dentro de nossa carga horária, além do fato das escolas que não tinham acompanhamento reclamarem da ausência destes profissionais.

Foi realizado, assim, outro concurso, porém poucos foram convocados. Para sanar as dificuldades e as reclamações das escolas sem acompanhamento foram colocados POs (professores orientadores), substituindo o OP (orientador pedagógico), procedimento comum na rede em anos anteriores. Mas, devido à natureza ilegal da função do PO e as inúmeras ações na justiça de orientadores pedagógicos que não haviam sido convocados, apesar de terem passado no concurso dentro do número de vagas, o MP (Ministério Público), após denúncia, exigiu a convocação dos mesmos. Desta forma, o grupo aumentou e foi possível formar polos menores de escolas. Foram feitas escolhas e eu escolhi o polo de Educação Infantil formado pela Creche Comunitária Municipal Laurita e a E. M. Lucilândia. Esse polo teve diferentes configurações, mas a E. M. Lucilândia permaneceu ao longo das alterações neste grupo, com isso, foi possível acompanhar o cotidiano dessa escola pelo menos nos últimos 5 anos, consolidando não só meu trabalho como tecendo uma amizade com os sujeitos que hoje fazem parte desta pesquisa.

Como o período da pesquisa compreendeu os anos de 2017 e 2018, e neste período tivemos significativas mudanças no corpo docente, devido a licenças e cancelamento de permuta, puderam ser observadas alterações quanto aos sujeitos da pesquisa. Desta forma, posso dizer que apesar do quadro escolar vir ao longo do tempo com determinada configuração de sujeitos, nesse período não houve a permanência regular destes.

Assim, à medida que os diálogos são transcritos, algumas vozes surgem com menor periodicidade, como a professora Elaine que, em 2017, por motivos de saúde, teve sua frequência comprometida e, no início de 2018, se afastou com licença médica para realizar uma cirurgia, além das professoras Felícia e D. Cléa que, em substituição às professoras afastadas, passaram a fazer parte do nosso grupo e encontros. A professora Mariana apareceu em muitos diálogos, mas em determinado período se afastou por motivo de licença maternidade, sendo substituída por D. Cléa. Outras vozes também apareceram em alguns encontros, como a da Professora Alzeni (vulgo Nininha) que passou atuar em 2018 como diretora interina em substituição a direção que se afastou nesse período por licença maternidade, ou como a professora Vanderléia (vulgo Leléia) que atuou como professora da parte diversificada da matriz curricular, mas que em determinado momento acabou por se afastar também por motivos de doença.

Sinto esses afastamentos de forma significativa não só devido à pesquisa em curso, mas também por perceber que as alterações administrativas promovidas no início de 2017 mexeram com a unidade do grupo docente. Essa percepção foi sentida por mim e por outras pessoas como indícios para tais afastamentos ou adoecimentos, porém não há como generalizar, mas podem ser percebidas em determinados momentos nas vozes em diálogos nos encontros.

Apesar dessas alterações, há certa regularidade de vozes nos encontros, algumas mais tímidas, outras nem tanto, mas que possibilitam os diálogos e as reflexões do grupo. São essas vozes que trago para representar os sujeitos da pesquisa ao registrar brevemente suas narrativas que apesar de não dar conta da dimensão subjetiva dessas pessoas, ao menos nos mostram um pouquinho quem elas são ao nos contar trechos singulares de suas vidas. Faço, portanto, referência às vozes de Bruna, Charlene, Débora, Fabiana, Mariana, Naiana e Sueli (vulgo tia Lili), vozes que foram solidárias ao participar da pesquisa e ao produzir saberes coletivamente, expondo suas formas de ser, fazer e pensar, mas que possibilitaram o enriquecimento se não do grupo, o meu certamente, considerando todos os deslocamentos que esta pesquisa pôde operar em mim e que imagino ser capaz de operar nos possíveis leitores.

1.6 Os sujeitos da pesquisa: marcas da docência nas narrativas

Este processo de pesquisa não foi construído sozinho e, para discutir aquilo a que me propus pensar quanto aos processos de formação coletivos da docência e à produção de práticas curriculares, foi necessário conhecer os sujeitos desta pesquisa a fim de compreender melhor o contexto dos diálogos produzidos nos *encontros*, por onde buscou-se perceber e problematizar representações e pensamentos hegemônicos. Deste modo, apresento os personagens¹⁵ desta história real a partir de suas narrativas. Estas foram reproduzidas neste espaço de forma breve e com alguns ajustes para fluência da leitura, sendo possível encontrar a íntegra dessas narrativas no anexo deste trabalho.

Ressalto inclusive que devido a natureza dessas narrativas serem expressas como conto, por tratar de histórias de vida, as apresento como parte do corpo do texto, diferenciando-as assim do movimento de narrar os diálogos pela natureza coletiva e relacional

¹⁵ Foram utilizados nomes fictícios sempre que algum docente optou por ter sua identidade preservada.

destes. Para não descaracterizar o processo autoral das professoras destaco em itálico suas narrativas.

Quem é Bruna?

Aos 5/6 anos brincava de escolinha com minhas bonecas e ursos que eram meus alunos, enquanto eu era professora. À medida que fui crescendo meus brinquedos foram substituídos por parentes e amigos. Os livros de historinhas que utilizava nas brincadeiras eram emprestados por minhas professoras, pois meus pais priorizavam o que era essencial à vida, ou seja, comer e vestir. Hoje, como professora, busco sempre ler para as crianças e percebo que meu amor pela leitura se deve ao incentivo que recebi das professoras que tive.

Como meus pais tinham pouco estudo, viam na escola uma oportunidade de mudança de vida. Assim, quando escolhi fazer o curso normal, uma das coisas que pesou na minha decisão foi a oferta de emprego. Em 2012, me formei e desde então trabalho com a Educação Infantil. Em 2013, iniciei meu trabalho com a docência em espaços públicos e privados, o que foi desafiador. As questões que surgiam deste contexto me fizeram buscar o nível superior, foi quando ingressei na UERJ para Pedagogia.

Meu ingresso na UERJ ocorreu quando ela sofria intensamente o processo de sucateamento e negligência dos governantes, e isso me fez perceber sua importância. Foi neste lugar que comecei a desenvolver uma percepção mais crítica. Neste período, procurei conciliar os estudos com o trabalho, deste modo permaneci atuando como professora da Educação Infantil. Em 2018, o meu desafio foi lidar com uma turma cujo comportamento era expressão, de forma agressiva, das representações sociais quanto ao que é de menino e menina. Esta experiência me fez compartilhar a questão que me afligia para pensar melhor a situação. Buscamos desenvolver um trabalho, mas algumas propostas não foram realizadas. Apesar da frustração, percebi que as crianças deram respostas positivas.

Quem é Charlene?

Ingressei no magistério por falta de outra opção, já que ele era a única possibilidade real de trabalho. Apesar de ir bem no curso, não me via professora; assim, ao sair, procurei outras áreas para trabalhar. No entanto, foi através dele que percebi minha identificação com a Educação Infantil.

Quando saíram os concursos para professor em Silva Jardim e São Gonçalo resolvi fazer. Fui aprovada nos dois. Deste modo, iniciei minha docência na Educação Infantil de São Gonçalo. Esse processo inicial me gerou sentimentos de insegurança, mas consegui me adaptar. No entanto, considero que foi a maternidade que possibilitou me ver como professora. Acompanhar o desenvolvimento do meu filho e construir uma relação com ele, fez

eu perceber os alunos de modo diferente. As situações que mais me frustram nessa profissão são as imposições feitas e que não geram credibilidade, a falta de valorização e as condições inadequadas de trabalho.

Quem é Débora?

Ser professora foi sonho de infância, adorava brincar de escolinha! Mas acredito que a admiração que tive por uma professora da 4ª série é que mais me inspirou. O desejo por usar o uniforme das normalistas também serviu de motivação para traçar o objetivo de me tornar professora.

Ao terminar o antigo 1º grau, procurei na região alguma escola com o curso Normal e me preparei para a prova de seleção do colégio, sendo aprovada. Em seguida, iniciei a compra do meu uniforme. Ele me fazia sentir importante. Já no final do curso, foi identificado um problema na minha voz que, segundo a orientação da escola, me impediria de ser professora caso não me cuidasse. Eu já fazia tratamento, mas o problema não era resolvido.

Após minha formatura, consegui o meu primeiro emprego em uma escola não legalizada e fui estudando para concurso. Depois de algum tempo, consegui finalmente ingressar na rede de Silva Jardim, nesta época já estava com meu filho. Ao longo desses anos fui aproveitando todas as oportunidades para me atualizar e ingressei no curso de Letras de uma universidade privada. Hoje, curso a minha pós-graduação. Eu fui, da minha família, a primeira pessoa a ingressar no ensino superior. O que mais me encanta nessa profissão é perceber que a gente pode fazer diferença na vida de outras pessoas, transmitindo aquilo que você aprendeu e o que você pode transformar na outra vida.

Quem é Fabiana?

Minha diversão na infância era brincar de escolinha. Mas na adolescência desejava ser pediatra. No entanto, devido às condições financeiras, ser professora era o possível. Assim, aos 18 anos me tornei professora e fui trabalhar inicialmente numa escola privada. Logo depois, ingressei na rede pública, atuando na Educação Infantil. Foi neste lugar que me encontrei e, após 19 anos, continuo neste lugar. A princípio, achava que era comodismo da minha parte, mas hoje percebo que este lugar me realiza.

A rotina e as dificuldades da vida em muitos momentos nos desanimam, principalmente devido às precárias condições de trabalho que somos obrigadas a planejar em casa. Existe muita carência de recurso e materiais pedagógicos. Em muitos momentos temos que comprar tais materiais com nosso dinheiro ou produzir com sucata o que se precisa. Essa situação é triste, porque a gente sabe que tem verbas e que estas são peneiradas fazendo com que chegue nas escolas o mínimo do mínimo.

Apesar da parceria da escola ser boa, a ausência de momentos coletivos nos afastam. Os horários de planejamento costumam ser individuais, o que dificulta bastante. Quando tínhamos as conversas e os encontros, estes me faziam pensar determinadas situações como a troca de turma que tive que aceitar com medo de desfazerem minha permuta ou mesmo o modo de lidar com crianças agitadas. Aprendi comigo mesma e com meus colegas. Mas foi preciso mexer na minha forma de pensar e mudar meu modo de planejar.

Quem é Mariana?

Eu sempre fui aluna de escola pública desde o jardim de infância até o Ensino Médio e assim que saí da escola eu fui trabalhar no sindicato dos professores, o SEPE, de Rio Bonito. Essa vivência no sindicato contribuiu e muito na minha formação e acredito que tenha influenciado na escolha da minha profissão. O ingresso no curso superior aconteceu ao entrar para Matemática na UFF, mas devido a dificuldades e à necessidade de trabalhar, não pude me manter neste lugar e abandonei. Retornei à universidade através do curso de Pedagogia da UFF com o qual tenho plena identificação.

No ano de 2012, fiz o concurso de Silva Jardim, nesta época eu estava concluindo a faculdade e ainda trabalhava no SEPE. Ao ingressar na rede de Silva Jardim como professora, fui convidada para assumir a coordenação de Educação Infantil em Rio Bonito. Deste modo, a experiência da coordenação me auxiliou na prática de sala de aula, tanto quanto minha prática de professora me auxiliou a pensar questões docentes na coordenação.

Em 2015, passei pela experiência do casamento e, devido à sobrecarga de trabalho e responsabilidade, abri mão da coordenação. No entanto, neste mesmo ano fui convocada para o concurso do Estado para dar aulas nas disciplinas pedagógicas e, por fim, acabei mantendo dois empregos. Essa nova experiência como professora do Ensino Médio no curso de formação de professores me fez perceber a importância da minha atuação na formação das minhas alunas como futuras professoras. Além disso, dar aulas para crianças e adolescentes cria impactos no meu trabalho.

Recentemente, passei pela experiência de ser mãe e ainda não sei como vou conciliar a maternidade com o trabalho, como não sei de que forma isto irá impactar minha maneira de ser professora e vice-versa. O que posso dizer para o momento é que estou sentindo mesmo muita falta de trabalhar, apesar de ser prazeroso estar com meu filho.

Quem é Naiana?

Minha história como professora começou na minha infância quando ia com minha avó dar aulas. Atravessávamos uma ponte construída pelo meu avô para chegar à escola. Minha avó dava aulas para meus colegas e como eu queria fazer o dever deles para brincar

logo, ela me ensinou como eu deveria ensinar. A tarde ia para a escola, na qual minha mãe dava aula, a cavalo. Com o passar do tempo, ingressei no curso de formação de professores, quando me formei consegui um contrato junto à prefeitura, indo dar aulas na escola onde minha mãe lecionava.

Quando perdi o contrato, passei a trabalhar com meu pai me afastando da escola. Nesse período, fiz o concurso e, ao ingressar na rede, após alguns percalços, fui trabalhar na Educação Infantil, na creche. Neste período, pensei em abandonar a educação devido a alguns contratemplos na escola, mas acabei optando por pedir remanejamento. Hoje, atuo aqui, com a matrícula e na escola que minha mãe lecionava, com dobra e, recentemente, entrei na faculdade de Pedagogia.

Tenho ficado muito preocupada com a educação, tenho visto muito descaso e isto tem me angustiado, principalmente com a educação daqui do município. A gente não tem material, a gente não tem tido nenhum tipo de incentivo, me dói ver a forma com que eles nos tratam, estamos sem Kombi para ir para Gaviões e as crianças adoram ir para a escola.

Quem é Sueli ou, como todos chamam, tia Lili?

Minha história com a educação se iniciou aos 6 anos de idade. Pelo menos é deste período que trago lembranças dos amigos se tornarem alunos e do quintal da minha casa virar a sala de aula. Mas para iniciar as aulas seria preciso ter lápis e caderno, pois os mesmos faltavam na escola imaginada. Assim, tive uma ideia brilhante!... arranquei as folhas em branco do caderno do meu irmão. Foi assim que tive a minha primeira experiência como docente tanto ao dar aula, quanto pela falta de materiais comum nas nossas escolas (risos).

Após ingressar no curso de formação de professores, me ofereceram uma turma de 1ª série. Logo fui convidada a ser professora do projeto Casulo que atendia crianças de 3 a 5 anos. Em ambas as propostas me empenhei. Dali fui para o Rio e conheci o método natural que identifico como construtivismo. Neste período, vivi duas experiências marcantes, a da maternidade e a da morte de uma aluna por bala perdida. Outra experiência fundamental foi o trabalho na Pestalozzi onde permaneci até ser convocada no concurso de Silva. Adoro trabalhar com crianças.”

Esses são os sujeitos, por ora aqui apresentados, que corporificam a pesquisa, dando-lhe vida. As relações construídas dinamizam o cotidiano, pois evidenciam não só sua complexidade, como expõem as formas de ser, pensar e fazer de um grupo, revelando-nos concepções singulares que, ao entrarem em diálogo, evidenciam conflitos em virtude dos valores que emergem de suas inserções no meio social, político e cultural.

2 NA TRAVESSIA, O ENCONTRO DE ROTAS: A DOCÊNCIA A PARTIR DOS CAMPOS DA FORMAÇÃO E DO CURRÍCULO

A proposta curricular é um documento que pré estabelece os conteúdos a serem trabalhados dentro de um determinado segmento. Favorece a elaboração de projetos, apoiando os professores naquilo que os alunos alcançam.

Professora Fabiana

Fabiana é uma das professoras do nosso grupo e a noção que possui sobre currículo sinaliza um dos muitos sentidos que currículo pode apresentar nos diversos contextos de formação. Dentro dessa concepção, nota-se a influência de uma perspectiva hegemônica de currículo e de ação docente fundamentada em uma visão técnica em que ancora as idealizações de docência. Essas ideias circulam no imaginário social da profissão de professor e é muitas vezes reforçada por políticas públicas que invisibilizam a autoria docente. Contudo, a fala retrata que, para Fabiana, seu foco são os alunos e, ao afirmar que o currículo lhe serve de apoio, a mesma já o coloca astuciosamente em segundo plano, mostrando-nos possibilidades de se tangenciar aquilo que é visto como prescrito, seja na formação docente ou nas práticas curriculares.

Considerando a reflexão de Fabiana, pretendo, neste capítulo, desenvolver a compreensão que faço quando aponto a existência de uma interface entre currículo e formação, na esteira do que estudos recentes do campo da formação e currículo vêm apontando (GARCIA, 2011; CARVALHO, 2005). Busco, com isso, mostrar os movimentos da pesquisa, os percursos que os docentes engendram na produção de *fazeressaberes* que explicitam formas de pensar e modos de ser e fazer a partir daquilo que acontece no *espaçotempo* dessa escola.

Para iniciar esse diálogo, trago como pontos centrais as discussões sobre conhecimento e democracia como forma de desenvolver essa reflexão, lembrando que meu ponto de partida e referencial são os cotidianos escolares no qual mergulho (ALVES, 2015). Trago, ainda, para dimensionar a relevância da relação currículo e formação nas pesquisas acadêmicas, a revisão literária realizada especificamente nas três últimas edições de publicação científica da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação), por considerar esta entidade como referência na divulgação e atualização das pesquisas educacionais, bem como no desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura.

Ao fazer este levantamento nos Grupos de Trabalho de Currículo (GT-12) e Formação de Professores (GT-08) da ANPEd, busquei produções científicas que trouxessem essa relação de forma direta. Assim, foram analisados os títulos, palavras-chave e resumo das publicações acadêmicas, tendo sido encontrados 33 artigos de 161 publicados entre pôsteres e trabalhos apresentados nas três últimas edições das reuniões nacionais.

Destes 161, constatei algumas produções com vinculações indiretas entre formação e currículo. Considerei tais vinculações indiretas por estes artigos não fazerem referência a um dos termos – currículo e formação, mas por apresentarem termos cognatos a possíveis ideias de currículo, tais como saberes, fazeres, práticas pedagógicas e curriculares ou por manifestarem alguns dos sentidos que a formação pode adquirir no uso das palavras como aprendizagem, ação formativa e subjetividade. Considero tais termos apresentados como cognatos, primeiro pelo sentido híbrido (LOPES; MACEDO, 2002) e amplo dos campos mencionados, segundo por apresentarem os diferentes modos de se compreender as práticas cotidianas nas escolas, como afirma Oliveira quando faz referência ao fato da prática docente ser maior que a mera repetição de fazeres planejados:

A idéia é discutir... os diferentes espaços/tempos de formação e alguns modos em que a prática cotidiana e a reflexão sobre ela, as aprendizagens formais ou não, representam instâncias diversas de autoformação e de formação continuada, assumindo ou potencializando diferentes currículos praticados (OLIVEIRA, 2003), tanto na formação quanto no cotidiano do exercício da docência (OLIVEIRA, 2005, p. 43).

Também considerei como vinculação indireta o uso da abordagem cotidiana das pesquisas nas produções acadêmicas, concebendo que este campo de pesquisa possui uma compreensão *sui generis* para essa relação, sem que haja necessariamente a menção de um dos termos – currículo e formação.

Na busca empreendida a partir de uma vinculação mais direta entre os campos do currículo e formação, dos 33 artigos encontrados, apenas três apresentaram a vinculação na perspectiva por mim adotada, em que considero a prática social do sujeito como norteadora dessa relação entre currículo e formação, conforme explicito mais à frente. Destes três, apenas um aborda a questão a partir do pensamento foucaultiano; os outros dois vinculam-se ao campo do cotidiano. Os demais artigos fazem relações entre currículo e formação considerando ora a perspectiva da teoria do discurso, ora a produção de políticas curriculares,

tendo por questões metodológicas tanto análises documentais, quanto narrativas sobre as práticas docentes. Essa busca apontou que, apesar da pluralidade de pesquisas que considere a produção cotidiana docente, ainda assim, requer maiores estudos quanto à influência mútua entre formação e currículo a partir das produções docentes. Ressalto, ainda, que, nas análises, foi possível identificar os avanços que os estudos do campo *nosdoscom* os cotidianos vêm tendo quanto a esse tipo de pesquisa. Tais resultados mostraram e enfatizaram a relevância das pesquisas dessa natureza.

Tendo esse panorama sobre as pesquisas publicadas na ANPED e considerando a referência dessa entidade sobre comunidades acadêmicas e científicas, bem como sobre a formulação de políticas públicas direcionadas à área da educação, dou início ao diálogo que propõe desenvolver a compreensão de conhecimento da qual me aproprio para construir a relação entre formação e currículo. Essa compreensão sobre conhecimento diverge da concepção dominante, uma vez que sigo a linha político-epistemológica das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos. Para o campo do cotidiano, o conhecimento nunca é algo pronto, estático, com fim em si mesmo, mas aquilo que está permanentemente em construção, sendo, portanto, transitório, temporário, modificado na tensão das relações entre subjetividades.

Alves (2011) argumenta que sendo o conhecimento um movimento de busca e de elaboração contínua, ele possui natureza prática, social e histórica. Prática, porque este se produz na experiência relacional do sujeito com aquilo que demanda o ato de conhecer e pensar. Social, porque este sempre se produz em processos relacionais complexos entre sujeitos. E histórico, porque é produzido por seres humanos ao longo dos tempos e em diferentes espaços. Sendo assim, não há como afirmar a existência de um conhecimento único e verdadeiro, pois são “formas diferentes de apreensão do real...como verdades buscadas e...em movimento” (ALVES, 2011, p. 80).

Com a perspectiva apresentada por Alves e tendo por partida os saberes da professora Fabiana, quando esta vislumbra um lugar de apoio e não de determinação de uma proposta curricular, busquei pensar a relação entre currículo e formação de forma a compreender como os processos de formação coletivos, em que se discutem e problematizam visões hegemônicas, contribuem na produção das práticas curriculares. Tal propositiva tem por objetivo ampliar a percepção sobre os fios que se entrelaçam quando esses campos se atravessam e se complementam, contribuindo com os debates existentes no campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos quanto à relação existente entre currículo e formação.

Para pensar essa interface, a partir das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, entendo que os sujeitos pesquisados são coautores de suas produções curriculares e formativas

(FERRAÇO, 2005). Deste modo, no instante em que os sujeitos produzem o conhecimento a partir de “ações transformadoras” (ALVES, 2011, p. 80), produzem-se ou transformam-se na mesma ação, o que pressupõe formação e produção curricular no mesmo *espaçotempo*. Conforme explicita Ferração (2005, p. 10):

[...] não há, na perspectiva de pesquisa assumida pelos autores [do campo *nosdoscum* os cotidianos] qualquer possibilidade de uma atitude prepotente de nos autorgarmos a condição de sermos os únicos capazes de falar pelas escolas ou pelos sujeitos pesquisados. No máximo, estamos tentando falar *com* eles. [...] Com isso, esse necessário *estar junto* dos professores e alunos não representa uma atitude contemplativa ou de otimismo ingênuo, mas uma busca para estabelecermos outros discursos e outras relações nas redes de *fazeressesaberes* tecidas no cotidiano das escolas. Ou seja, estar próximo... implica a possibilidade de, juntos, buscarmos alternativas de transformação da realidade.

Quero chamar a atenção para o fato de que, ao relacionar formação e currículo, na direção de um certo tipo de cruzamento entre campos, como instâncias imbricadas, indissociáveis, faço-o em uma perspectiva outra de formação e de currículo que considera a prática social como guia da prática pedagógica e formativa (ALVES, 2011). Tal perspectiva foge às ideias de linearidade, transmissão e armazenamento do conhecimento, próprias da racionalidade técnica que, de certa forma, hierarquizam os conhecimentos, validando como verdades universais aqueles que fazem parte da ciência moderna (SANTOS, 1988).

A questão para pensar está em perceber que o conhecimento é algo dinâmico, produzido a partir da prática social quando o sujeito atribui significado àquilo que se torna compreensível aos seus sentidos (OLIVEIRA, 2008), (re)criando o saber e si mesmo. E, sendo algo dinâmico, não há como, no meu entender, hierarquizar ou dogmatizar o conhecimento com riscos de se produzir “desperdícios de experiências” (SANTOS, 2010b) ao se conduzirem sujeitos e saberes para uma posição de não conhecimento, portanto, de ignorância.

Considerando que para outros sujeitos o sentido de ignorância possa divergir da minha compreensão, a qual torna-se uma opção teórico-epistemológica, proponho explicitar tal compreensão corroborando com as reflexões desenvolvidas nesse estudo. . Deste modo, apoiando-me em Santos (2010, p. 56), argumento que “a ignorância só é uma forma desqualificada de ser e fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece”. Para este autor, o conhecimento e a ignorância caminham juntos, são recíprocos e interdependentes, já que conhecer algo pode pressupor ignorar um outro saber; portanto não se sai de uma condição de ignorância para uma condição de conhecimento como processo de evolução, conforme nos fez crer a ciência moderna, mas elas coexistem em um processo de

aprendizagem se formos considerar outras formas de pensar o conhecimento que não tenham um viés monopolista, hierárquico e excludente.

O autor (SANTOS, 2010b) vai mais além quando define que o pensamento ocidental foi se constituindo a partir de duas epistemologias: conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação, sendo que a primeira se sobrepôs à segunda tornando a ciência moderna como único saber válido em detrimento de tantos outros pelo seu não reconhecimento. Para Santos (2010b, p. 155),

[...] no conhecimento-regulação, a ignorância é concebida como caos e o saber como ordem; no conhecimento-emancipação, a ignorância é concebida como colonialismo e o saber como solidariedade. À medida que a modernidade ocidental, enquanto paradigma sócio-cultural, reduziu as possibilidades de emancipação às compatíveis com o capitalismo, o conhecimento-regulação adquiriu uma total preponderância sobre o conhecimento-emancipação e neutralizou-o convertendo a solidariedade numa forma de caos e, portanto, de ignorância e o colonialismo numa forma de saber, e, portanto, de ordem.

Isto significa, a meu ver, que a perspectiva na qual me apoio considera a ignorância, na relação direta com o conhecimento, uma condição, tanto quanto o próprio conhecimento. Condições estas que habitam o sujeito nas formas de pensar, sentir e agir (FERRAÇO, 2003) e que movem nossos passos na busca eterna por conhecer. Mas essa perspectiva vai na contramão do que vigora como saber válido em que a ideia de ignorância é produzida quando se pretende, através da hierarquização, universalização e validação de determinados conhecimentos, desqualificar outros saberes e outros sujeitos quando estes não se encaixam nas explicações científicas modernas (OLIVEIRA, 2008).

Ao mostrar a compreensão que venho desenvolvendo por meio da pesquisa e do campo da pesquisa do cotidiano a respeito do conhecimento, recorro a uma visão de conhecimento que desconfia da crença de verdade absoluta. Essa compreensão faz parte de uma interrogação epistemológica e política da própria ideia de saber e ignorância herdada da ciência moderna e que desqualifica ou não reconhece como válidos outros saberes. Assim, partindo do entendimento de Oliveira (1999), penso que o modo operante do conhecimento, que tem a ver com a forma como essa concepção percebe a produção de saberes, também se coloca como uma luta política pela democracia, já que no reconhecimento de outros saberes está subjacente a noção de justiça cognitiva e social (SANTOS, 2010b).

Se para Oliveira a ideia de democracia se fundamenta nos princípios de liberdade e igualdade e se concretiza a partir do “conjunto de relações e práticas sociais desenvolvidas em todas as instâncias de inserção dos seus membros nesta mesma sociedade” (OLIVEIRA,

1999, p. 12) e entendendo que o conhecimento é movimento de produção histórica, prática e social (ALVES, 2011), então, a forma como o campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos se propõe a conhecer ou pensar a produção do conhecimento tem por propósito fazer emergir essa justiça cognitiva e social com a docência, ao buscar visibilizar seus *fazeressaberes* e seus sujeitos, mostrando e afirmando o conhecimento que emerge nas e das produções cotidianas da docência, que deve ser compreendido também como produções curriculares.

Ao reconhecer as produções e os saberes da docência, reconhece-se também que as práticas formativas docentes produzidas pelos próprios no cotidiano das escolas em meio (inter)ações de saberes e fazeres diversos, dão a formação continuada um caráter mais autoral e legítimo, em que o singular e o coletivo vão se produzindo conjuntamente. Sendo assim, entende-se este movimento de produção curricular e de formação como processos contra-hegemônicos, não ocorrendo de forma instituída por programas governamentais implantados por técnicos, mas de forma astuciosa pelo coletivo de docência.

A coletividade, cuja compreensão desenvolvo mais à frente com as noções de Negri (2016), tem um peso fundamental neste processo de produção e fundamenta ainda mais essa ideia de interface que enreda as ideias de currículo e formação docente, exatamente porque ela possibilita a (inter)ação entre singularidades, mostrando a diferença na relação de alteridade como elemento fundamental dos diálogos ou das narrativas em diálogo. Neste sentido, a produção de *fazeressaberes* apresenta natureza coletiva ao mesmo tempo em que se mostra singular, quando se dá na instância do sujeito.

Desta forma, ao (re)conhecer a tecitura enredada da produção de práticas curriculares e formativas docentes nas escolas, busco como alternativa reafirmar a argumentação de Garcia (2015) quando esta afirma que o fortalecimento político dos professores enquanto coletivo subverte a lógica individualista que opera nos sistemas escolares e nas políticas oficiais, ampliando a ideia de formação como trajetória e experiência de vida e de currículo como prática, como cotidiano, como não lugar... onde haja produção, invenção, cruzamentos e desdobramentos de sentidos nos diálogos estabelecidos em que o eu precisa estar aberto ao outro.

Assim, ao nos movimentarmos com nossos atos de pensar e de dizer que configuram ações na produção do conhecimento e pensando este movimento de produção no processo dialógico com outra epistemologia que se contraponha à ciência moderna (SANTOS 2010), é possível fazer a interpretação sobre o processo de invisibilidade criado pelo discurso hegemônico, que precisa ser compreendido na relação com o cotidiano escolar. Quando o

discurso científico hegemônico torna os sujeitos e seus saberes invisíveis concretamente, ele está a nos apresentar a sua face opressora e dominadora.

Ao se considerar a formação e o currículo como campos de embates políticos, culturais e epistemológicos em que se atravessam sentidos múltiplos sobre o *fazereser* docente (GARCIA; OLIVEIRA, 2016), compreende-se a invisibilidade dos professores como fenômeno produzido e altamente tensionado, negando-lhes a autoria de suas produções e de seu potencial criador.

O processo de negação é construído discursivamente de modo contínuo e histórico, pautado em representações estereotipadas e desmoralizantes que reforçam um ajustamento dos sujeitos, supostamente malformados, incompetentes e incapazes. Essas representações da docência, enquanto discurso, refletem um modelo de gestão educacional pautada numa política de mercado com enfoque na eficiência, eficácia e produtividade. Esse processo de transformação das relações educacionais promove uma reorganização dos espaços escolares e formas de responsabilização de seus agentes a partir de um sentido particular do que seja qualidade, submetendo a educação ao Capitalismo e às políticas Neoliberais. Como forma de regulação, essas reformas impactam diretamente as práticas docentes, provocando mudanças nas áreas do currículo e da formação (IVO; HYPOLITO, 2015).

Para tentar compreender melhor esse cenário e na tentativa de trilhar este caminho que proponho ao (re)afirmar a escola como *espaçotempo* de produção mútua do currículo e formação, sigo com as reflexões, explicitando a complexidade desses dois campos – o do currículo e o da formação – a partir dos discursos que os constituem e que se mostram no contraponto do que pretendo desenvolver e da forma como as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos concebem ambos os campos. Busco também desenvolver uma breve compreensão das contribuições teóricas que tecem as diferentes perspectivas sobre currículo e sobre formação, para situar a pesquisa *nodocom* os cotidianos nesse processo histórico e a proposta de relacionar ambos os campos a partir deste referencial.

2.1 O campo do currículo e a formação docente no processo histórico: o que está em disputa?

Início este diálogo sobre o campo do currículo fazendo referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que retorna ao cenário nacional, em nível municipal, para os

debates que estão sendo propostos, a fim de efetivar sua implementação. Curiosamente, ou nem tanto, na rede onde realizei a pesquisa a apresentação e a discussão sobre a BNCC junto aos docentes ocorreu em um dia específico, no dia 06 de março de 2018, considerado pelo MEC (Ministério da Educação) como o dia D, de forma que as atividades escolares da Educação Infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental foram suspensas nesta data, preservando as atividades referentes ao 2º segmento, cujo debate se daria em outro momento.

Tendo a compreensão de que o campo do currículo é político, somos capazes de perceber as formas de legitimação da proposta da BNCC e do discurso que a sustenta, ao visualizar que as relações de poder estão inseridas quando da suspensão das aulas para se apresentar e debater uma proposta governamental. Relembro, como provocação para o pensar, que as dificuldades existentes para a efetivação de horários de planejamento coletivos na escola, em que se possam discutir as práticas a partir do vivido e experienciado, têm sido constantes, sem cogitar a possibilidade de suspensão de aulas.

A percepção deste fato nos induz à compreensão de que o campo do currículo é um território em disputa (ARROYO, 2013), onde diferentes concepções e discursos entram em embates político-epistemológicos movimentando suas forças. Arroyo nos diz que “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disto, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2013, p. 13).

Entender que forças são essas que operam conhecimentos e subjetividades e, pretensamente, tentar capturar os movimentos que elas realizam nos *espaçotempos* escolares tornam-se condições para provocar deslocamentos de percepções e negociações de sentidos que produzam alternativas e que fujam das representações fixas de sujeitos e saberes; quando se pensa e tem por referência a educação a partir de uma existência humana constituída em redes de saberes, poderes e afecções (SAUL; GARCIA, 2016).

Considerando o pensamento de Bakhtin em que “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação...” (2002, p. 195 *apud* BRAIT, 2016, p. 65), ressalto que a forma pela qual faço uso do termo negociação no *espaçotempo* dessa pesquisa desvirtua-se de sua compreensão original de acordo tácito, adquirindo um sentido mais amplo ao buscar relacioná-la com aquilo que (des)estabiliza, (des)constrói e (re)constrói nosso pensamento quando nos confrontamos com outras formas de pensar. Segundo Bakhtin (2011, p. 298),

[...] a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizadas do nosso pensamento.

Sendo assim, o uso que faço redimensiona a palavra alargando as possibilidades de seu uso nos processos de criação dos saberes e das práticas cotidianas docentes, quando em processos dialógicos confrontamos ideias que deslocam nossas formas de pensar. A própria palavra deslocamento está assim atrelada a esse novo sentido dado ao termo negociação, como resultado desse processo.

Considerando a premissa que configura o movimento de luta entre pensamentos e no intuito de narrar de forma enunciativa a compreensão que tenho feito sobre currículo e formação docente a partir das leituras que tenho realizado; descrevo sucintamente como foi a apresentação e o debate acerca da BNCC a partir dos materiais organizados e disponibilizados pelo MEC, em parceria com o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), no sistema de ensino onde realizei a minha pesquisa. – A proposta do governo é que ela ocorra em todas as instâncias municipais e que “seja conhecida e analisada por todos educadores brasileiros” (Portal BNCC/MEC). – A minha intencionalidade em descrever esse momento serve apenas para tentar situar os discursos que perpassam o campo do currículo e, por conseguinte, o da formação docente; com o propósito de não só expor a leitura sobre estes campos que se afirmam hegemonicamente; mas principalmente, de causar provocações que suscitem intervenções dialógicas internas entre nós e o texto, a partir de outras concepções que se contraponham a esta de forma crítica.

Ao ser homologada em 20 de dezembro de 2017, tem sido proposta pelo MEC, Consed e Undime uma mobilização em torno deste documento para todas as instituições de ensino sejam elas públicas ou privadas. Essa mobilização tem por propósito “uma discussão nacional sobre a estrutura e as competências da BNCC [...] [de] caráter formativo sobre o documento e ao mesmo tempo de engajamento dos profissionais da educação para a [sua] implementação” (Portal BNCC/MEC) que será desenvolvida a partir dos materiais disponibilizados nos site oficial do MEC como “subsídios para a organização do debate” (Portal BNCC/MEC). Segundo a proposta do governo, sendo a base uma “política de Estado e não de um governo” (Portal BNCC/MEC), esta irá servir de “referência para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país” (Portal BNCC/MEC).

Assim, a apresentação e o debate na rede de ensino em que atuo não foram diferentes do proposto e a centralidade do processo foi de apontar a BNCC como “rumo da educação, mostrando aonde se quer chegar, enquanto os currículos [elaborados pelos sistemas] traçam os caminhos” (Portal BNCC/MEC). Ressalta-se que a base estrutura-se a partir de competências e habilidades destinadas a um fim que, segundo o material sobre o documento, “favorece o protagonismo do aluno dentro e fora da sala de aula” (Portal BNCC/MEC).

Apesar de fazer referência a um debate, o material apresenta uma estrutura fechada e padronizada que, a princípio, inviabiliza qualquer possibilidade de modificação. No entanto, exatamente por ter essa natureza, surge a contrapalavra de várias entidades não governamentais como ato responsivo, contrárias à forma como a BNCC tem sido implementada. Inúmeras instituições educacionais de projeção nacional e pesquisadores conceituados na área da educação têm contribuído com as análises críticas sobre essa implementação, como podemos ver nos dossiês publicados em periódicos das principais revistas eletrônicas que tratam da questão de currículo¹⁶, em notas de instituições de grande envergadura educacional como a ANPEd, ABdC (Associação Brasileira de Currículo) e ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e em atividades ou manifestações promovidas por sindicatos, instituições de ensino superior e outras frentes que buscam provocar o pensar a partir de outros referenciais com o intuito de promover amplas discussões na sociedade civil como um todo.

Considerando o contexto de elaboração da BNCC, a ausência de um amplo debate sobre sua formulação e a natureza de padronização, normatização, centralização e de prescrições na constituição de identidades, expressa no corpo do texto, nos conduzem a pensar a BNCC como discurso monológico no sentido literal do termo. No entanto, Bakhtin (*apud* VOLOCHÍNOV, 2013) nos esclarece que mesmo os discursos monológicos podem manifestar o princípio da dialogicidade. Pensando sob este viés bakhtiniano, podemos perceber o posicionamento crítico de entidades ligadas à pesquisa e à educação como ABdC em notas sobre a BNCC. Tais posicionamentos reforçam críticas severas ao texto da base quanto à redução da concepção de currículo e de ensino que ela expressa e a omissão sobre a “vasta produção de conhecimento acumulada há mais de 40 anos no campo curricular, ao mesmo tempo em que omite do debate o fracasso de experiências internacionais análogas” (ABdC, 2018, nota). Paralelamente, a crítica se estende à questão do controle sobre a escola e

¹⁶ Revistas e-curriculum. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/issue/view/1331>>. Revista Teias. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>>. Revista Currículo sem fronteiras. <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>.

a formação de professores, a desconsideração dos pertencimentos culturais e sociais dos sujeitos imprimindo uma visão conteudista e disciplinar de currículo, a dissociabilidade do ensino médio das etapas anteriores e a presença de uma visão eurocêntrica ao não considerar as dimensões territoriais, sociais, culturais e humanas, entre outras. A nota também sugere “intensificar o debate sobre currículos fortalecendo a perspectiva de produção local - na linha da campanha **Aqui já tem currículo [grifo do autor]** (parceria ANPEd/ABdC) -, a autonomia e a autoria de professores, estudantes e escolas para que assumam o protagonismo em desafio à BNCC” (ABdC, 2018, nota).

Ao discorrer sobre o campo do currículo a partir da BNCC, o faço para pensar o processo histórico de constituição deste campo e as forças que o compõem consolidando esse *espaçotempo* como território em permanente disputa. Também o faço para pensar o campo da formação sob o mesmo viés, sempre considerando a indissociabilidade destes campos quando se propõe a fazer usos, no sentido certeuniano, de outras epistemologias que evidenciem a relação análoga e enredada da produção entre os campos.

Considerando a minha pretensão astuciosa em compreender a complexidade do campo do currículo e, conseqüentemente, o da formação como lugar de disputa de saberes, fazeres e subjetivação, trago o pensamento bakhtiniano como forma de estruturar esse diálogo narrativo, introduzindo na minha enunciação outras vozes para desenvolver reflexões a respeito.

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2002, p. 195 *apud* BRAIT, 2016, p. 65).

Assim, ao ser a BNCC apresentada, nas redes de ensino na forma aqui relatada, entendo que a mesma se afirma como documento oficial capaz de unificar pretensamente os conhecimentos considerados como válidos. Enquanto “política de Estado”, ela é intitulada como norteadora de construções curriculares formais à níveis regionais; isto significa dizer que a compreensão e apresentação da base apontam para uma concepção de currículo restritiva, pautadas em uma idéia de trajetórias e coordenadas (GARCIA, 2015) em que se vai forjando um produto como objeto a ser comercializado. O conhecimento vira mercadoria

(ALVES, 2014) e passa a ser vendido em formas de pacotes intitulados por competências e habilidades. Devido ao caráter legalista como “documento escriturístico” (SÜSSEKIND, 2014), a base reforça nacionalmente sua tendência homogeneizadora (SÜSSEKIND, 2014).

O currículo está diretamente relacionado à aprendizagem escolar. Organizado para orientar os diversos níveis de ensino e ações docentes. Pode ser visto como um guia que se concretiza a partir do projeto pedagógico em sala de aula... mas deve ser flexível para atender à diversidade... (Professora Débora)

Tanto as reflexões sobre currículo, quanto a fala da professora descrita acima ilustram a visão objetificada de currículo que culturalmente aprendemos ser correta para definir o sentido de currículo e que traduz a visão hegemônica e segundo Alves (2014), ao se pensar no currículo como objeto nega-se a sua natureza processual e a complexidade do campo como arena de negociações entre forças políticas, sociais e culturais. A visão técnica expressa na fala da professora retrata um modo hegemônico de pensar o currículo. É esta concepção que vem sendo legitimada e traduz ideias de currículos como grades de disciplinas por onde se distribuem os conhecimentos produzidos, matrizes de competências e habilidades indicando aonde se pretende chegar em termos de aspectos cognitivos, sociais e pessoais, campos de experiências por onde se pretenda cercar as possibilidades de experiências infantis, além de roteiros de exames alicerçados por avaliações em larga escala que perfazem este campo, tendo por referências visões teóricas mais tradicionais¹⁷, atualmente recontextualizadas.

O fato é que, historicamente, o campo do currículo, até a década de 1980, por meio de acordos, teve fortes influências norte-americanas de natureza funcionalista e instrumental (LOPES; MACEDO, 2002). Segundo Silva (2007), com a institucionalização da educação de massa e com a burocratização estatal encarregada dos negócios ligados à educação, além do contexto histórico da época (movimentos imigratórios, processo de industrialização e urbanização), promoveu-se a racionalização do processo de construção, desenvolvimento e testagens de currículos, cujo modelo institucional era a fábrica, tendo por inspiração teórica os princípios tayloristas. Esse paradigma passou a dominar o campo do currículo, como reação ao modelo clássico de currículo humanista que tinha como objetivo introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas de herança clássica grega e latina. Esse passou, portanto, a sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante até a sua democratização.

¹⁷ As tendências mais remotas da significação da palavra *Curriculum* vinculam seu sentido às preocupações de organização e método (A Didáctica Magna de Comenius) (SILVA, 2007).

Segundo Lopes e Macedo (2002), com o processo de redemocratização no Brasil e o fortalecimento das correntes marxistas no pensamento educacional brasileiro, diminuiriam significativamente a ação da concepção funcionalista norte-americana sobre o pensamento curricular, que passou a receber outras influências internacionais no âmbito do pensamento crítico, pós-estruturalistas e pós-modernos a partir do aporte de pesquisadores do campo; estes buscam referências na literatura inglesa e francesa.

Para as autoras, o fato do campo incorporar diferentes teorias e epistemologias que travam entre si diálogos, possibilita a esse produzir “híbridos culturais” ao mesmo tempo em que dificulta uma definição mais precisa do termo currículo (LOPES; MACEDO, 2002). As tensões geradas nesses diálogos, em que diferentes atores sociais disputam espaços e poder, realçam ainda mais sua natureza política e o configuram como campo produtor de “capital cultural” em virtude das influências que tais concepções exercem sobre propostas oficiais de currículo e práticas pedagógicas na busca por legitimação (LOPES; MACEDO, 2002).

O fato é que a compreensão de currículo vai depender precisamente da forma como ele é definido por diferentes autores e teorias; ou seja, a definição não revela o que é currículo; ela revela o que uma determinada teoria pensa a respeito de currículo. E, nesse contraponto, que os sentidos são disputados, contestados ou legitimados, política e epistemologicamente, refletindo não só nas propostas de políticas oficiais como nas práticas curriculares produzidas no chão das escolas.

É nessa disputa semântica que se determina qual saber é válido, bem como as experiências e os coletivos que merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimento legítimo, caracterizando uma intencionalidade política (GARCIA; OLIVEIRA, 2016). Nesse campo de disputa, vem se materializando a concepção técnica como discurso hegemônico baseada nos ideais de eficiência e eficácia, termos característicos de áreas administrativas e empresariais. Para se atingir a tal produtividade com base na eficiência e eficácia será preciso, na concepção desse discurso, superar a crise construída na educação, em virtude de uma idéia de má qualidade nos processos formativos e da falta de objetividade nas propostas curriculares. Assim, o discurso não só constrói o problema como já traz no pacote a solução deste, o que nos possibilita, inclusive, constatar a relação entre os campos.

Desta forma, tanto as políticas curriculares oficiais, quanto às propostas de reformas educacionais, que também recaem sobre o currículo e a formação docente, têm como influência os parâmetros de qualidade definidos a partir de metas gerencialistas, avaliações externas, critérios de proficiência, currículos focados em indicadores de competências e habilidades, estabelecidos por acordos internacionais e agências multilaterais. O sentido de

qualidade atribuído aos processos formativos pode variar conforme o discurso de quem a utiliza, apresentando, portanto, natureza relativa no que tange ao uso do termo. Quando esse termo vem associado a um novo modelo de gestão da educação pública definida por indicadores de qualidade, orientado por organismos internacionais representantes de políticas neoliberais, tem-se uma proposta de reforma educacional baseada na descentralização da responsabilidade administrativa do Estado; porém, com ênfase no seu papel de regulador sobre o trabalho docente, as propostas curriculares e a gestão pública da educação (HYPOLITO; IVO, 2013, p. 380).

O modelo gerencialista tem sido apresentado como o mais eficiente modelo de gestão para alcançar a melhoria da qualidade da educação. Centrado nos conceitos de eficiência, eficácia e produtividade o gerencialismo implica em um novo olhar da gestão pública para o campo educacional, com o incentivo a indicadores, avaliações, exames, premiações, dentre outros mecanismos que têm caracterizado as políticas de responsabilização.

Esse modelo opera com as ideias de prescrição e padronização reverberando a visão da educação como salvadora e circunscrevendo a experiência e a realidade concreta a determinada concepção de mundo; convergindo em uma proposta unitarista, essencialista e homogeneizadora de currículo. Ao se operar com essas noções no intuito de fortalecer o pressuposto de base e fixar o sentido de currículo, busca-se restringir o pensar “sobre”; na limitação do conhecido, do mensurável, do controlável a partir da ficção de centralidade (CUNHA, 2015).

Assim, o pensar “sobre” atrelado ao fazer docente é descaracterizado, pois se busca controlar e delimitar o fazer pedagógico, entendendo este fazer única e exclusivamente por competências técnicas e instrumentalizadas de procedimentos a serem executados. Portanto, a participação dos professores fica restrita ao conhecimento da cognição, métodos e didáticas; procedimentos que negam a eles, enquanto sujeitos, a possibilidade de autoria e produção; pois desconsidera o potencial criativo e transformador que surge nos encontros coletivos e dialógicos (IVO; HYPOLITO, 2015). O fazer docente fica embaçado, os sujeitos do cotidiano são silenciados e as singularidades são ignoradas.

Tais situações causam mal-estar e formas de autodepreciação e diminuição do ser professor em que a competência e a qualidade do trabalho dos professores são constantemente questionadas. Os mesmos sentem dificuldades de obter um conhecimento mais profundo de sua realidade profissional, social e política, dos mecanismos de funcionamento educacionais e de possibilidades reais de transformação. Retomando a ideia da ficção de centralidade,

correspondente à proposição da BNCC, Cunha (2015) nos lembra da impossibilidade de existir um centro fixo, mas somente um desejo de que ele exista. Para a autora, esse desejo demarca apenas um não lugar aberto a inúmeras possibilidades de inscrições. Ainda sobre a ficção, Cunha (2015) nos diz que na lógica moderna de salvação tem-se na crença de uma base a compreensão de que haja algo estável e universal a ser transmitido por onde as identidades preconcebidas são (re)definidas.

Como território em que se disputam a produção de saberes e subjetividades a partir de lógicas operadas pela linguagem em processos discursivos enunciativos; ao se definir o campo por suposta fixidez de uma base, pressupondo homogeneização do conhecimento determinado historicamente por um discurso que se intitule portador de uma verdade universal e que só considere o conhecimento produzido em determinada escala (norte/ocidental) e contado por uma única lógica (cientificista), as concepções de sujeito, sociedade e cultura tornam-se, com isso, obsoletas por perderem seus referenciais na realidade concreta em que se processam transformações nos sujeitos, nos conhecimentos e na cultura por via de experiências ativadas por afecções em processo relacionais.

Ao perder o contato com a própria realidade enquanto experiência que nos transforma e, conseqüentemente, transforma o meio no qual nos inserimos, os saberes tendem a perder sua potência ofertados como mercadorias em prateleiras e os sujeitos tornam-se indivíduos consumidores de determinado saber que atenda à expectativa do mercado, ressaltando o viés da competência e do mérito como estratégia para se produzir capital humano.

No entanto, como campo de disputa outras lógicas o perpassam na tentativa de agenciar potências como força motriz de criação que, no embate, tentam legitimar-se. São nesses embates cotidianos que o currículo produzido, vivenciado tangencia-se do prescritivo. Apesar das inúmeras tentativas de normatização do discurso hegemônico, ao ter contato com o fluxo da vida, o currículo incorpora um vigor novo e seu sentido passa ser negociado, (re)elaborado, (re)inventado produzindo os híbridos culturais como marcas da pluralidade e das relações de poder no campo do currículo (LOPES; MACEDO, 2002).

Ao falar de currículo, entendo que ele seja algo que deve ser seguido durante o ano. Isto talvez seja a base. Quando na verdade recebo na escola crianças cheias de conhecimento trazidos do lar, tipo: brincadeiras, contar causos sobre suas famílias e vizinhança. Acho que deveríamos aproveitar tudo isso e a gente construir mesmo o saber com nossos pequenos. (Professora Vanderléia)

Vanderléia traz um saber produzido a partir de sua prática. Ela pensa com e a partir do dia a dia da escola, talvez sem ter plena consciência do quanto seu modo de perceber é

transgressor. Ela entende o currículo no movimento em que ele é gerado, quando o conhecimento pulsa na relação com as crianças. Ela percebe que ali se produz algo, mesmo sem saber nomeá-lo, mas sente que é ali que a coisa acontece. Este pensar de Vanderléia é pautado por outra lógica, a qual tentamos legitimar por fazer justiça com a docência ao reconhecer o processo autoral desta. Apesar de não estar explícito, está subjacente à sua fala a ideia do conflito em seus pensamentos quando ela diz que entende que o currículo deve ser seguido, mas, no mesmo instante, afirma o saber que as crianças trazem de casa e entende que ali tem algo que precisa ser considerado e não negado.

Nesse sentido, a ideia do conflito torna-se promissora à medida que considera a natureza polissêmica e polifônica (GARCIA; OLIVEIRA, 2010) do campo e a compreensão de que este se constitui por fluxos de movimentos que ora os desterritorializam, ora os territorializam (ARROYO, 2013).

Entender o currículo como campo de contestação política e epistemológica, movimentado por fluxos de pensamentos e linguagem estruturados por determinadas lógicas discursivas que definem a posição dos sujeitos quanto ao que se produz e a forma como se produz nesse campo, é concebê-lo de forma aberta, complexa, inscrito no “*espaçotempo da altermodernidade*” (SAUL; GARCIA, 2016).

Esse espaço do currículo é o *locus* de excelência da formação e da docência em formação, é o espaço em que se produzem vivências escolares e, simultaneamente, se produzem sujeitos. Dentro dessa lógica, os sujeitos da docência não são vistos como meros consumidores, mas usuários no sentido cereteuniano. Tendo esse caráter de produção e formação, o campo do currículo torna-se ainda mais disputado em virtude da relação que estabelece com a formação, em geral, e com a docência de maneira específica. Portanto, a necessidade do controle sobre indivíduos, saberes e corpo social através do currículo, se faz ainda por meio do controle da formação e identidade docente (ARROYO, 2013), motivo também pelo qual busco relacionar ambos os campos.

Como o campo do currículo, o campo da formação também foi gestado por concepções que criaram determinadas imagens sobre docência no imaginário coletivo, perpassando os diversos *espaçotempos* da escola ao longo do processo histórico. Desde uma imagem vinculada ao sacerdócio expressando ideia de doação, dom ou vocação (REIS, 2011), a uma ideia tecnicista da docência, apresentando este profissional como mero executor de tarefas em que fica nítida a dicotomia entre saber e fazer. É neste período que surgem os especialistas da educação, entre eles, a função da orientação pedagógica, função esta que desempenho e que tem na base da sua fundação a dicotomia entre saber e fazer. A meu ver,

esta concepção restringe ainda mais o espaço de ação da docência (REIS, 2011) como limita também as possibilidades de ações conjuntas de ambos os profissionais.

Nos anos 1980, paralelamente à circulação desse imaginário, emergiu uma nova concepção que possibilitou pensar a docência a partir de relações mais democráticas, buscando um perfil mais crítico deste profissional. A teoria crítica, desta forma, buscou romper com as estruturas de poder nas escolas, dando mais autonomia à docência (REIS, 2011). Como o pensamento não é algo fixo e imutável, surgiram outras concepções, frutos de pesquisas que flertavam com os modelos de racionalidade hegemônicos (REIS, 2011). São estas as teorias pós-críticas, pós-estruturalistas, pós-modernas e os estudos culturais que, apesar de seguirem direções diferentes, buscam romper com as metanarrativas e diluírem as fronteiras entre as diferentes formas de conhecimento (REIS, 2011). Surgiram também as abordagens que trouxeram ao cenário a subjetividade docente, propondo o fortalecimento de uma postura mais reflexiva desse profissional e considerando suas trajetórias, enquanto experiências narradas, como conhecimento a ser desinvisibilizado.

Considerando esse processo histórico da formação docente que, como no campo do currículo, produz também híbridos (LOPES; MACEDO, 2002) e a natureza política de ambos os campos que realçam as disputas de poder que ali são travados, podemos perceber que os discursos hegemônicos buscam descaracterizar o ser docente em seu modo de ser e fazer e a ideia de formação em processo para que, através de uma proposta apresentada como universalizante como a BNCC, possam controlar a docência e, fundamentalmente, o coletivo de docência, inviabilizando possibilidades destes se fazerem multidão (NEGRI, 2016).

Portanto, dentro dessa lógica que opera a construção da BNCC e que compreende o currículo a partir de conceitos afixados sob ideias de grades, estruturas, cargas horárias e avaliações externas, as identidades docentes aparecem sempre atreladas às condições de êxitos ou fracassos. Segundo Arroyo (2013, p. 17),

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo do profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular (ARROYO, 2013, p. 15). Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos do senso comum.

Para Arroyo (2013), promove-se um vazio marcado pela ausência de sujeitos e experiências nos currículos. Assim, as disputas no campo do currículo refletem e refratam as disputas por processos de subjetivação da docência que ocorrem no campo da formação por onde perpassam a produção e a liberdade criativa desses. Os pensamentos que operam por meio de uma racionalidade técnica e cientificista negam a autoria da docência em seu fazer, pensar e dizer, resultando não só na ideia de unificação do currículo, como também, na aceção de posições identitárias cristalizadas e naturalizadas que despotencializam a docência.

Para Carvalho (2005), essa negação caracteriza uma tentativa de diminuição do sujeito no outro em que suas competências são questionadas, seus saberes são inferiorizados e suas imagens desqualificadas. Segundo a autora, o sujeito, em certa medida, depende da imagem que projeta no social como forma de representação e significação do seu ser por meio de identificações ideológicas e psíquicas. Essa construção da imagem é também uma construção discursiva; e se o discurso for determinado por uma lógica excludente, o sentido atribuído à imagem projetada no social será o da desqualificação. Consequentemente, haverá o apagamento da sua voz, de suas narrativas e de suas experiências, sendo essas sobrepostas pelo culto ao saber cientificista legitimado por conteúdos afixados em uma base que se impõe como universal. Perde-se, com isso, a potência humana de nos fazermos sujeitos em processo.

O discurso que retira da docência a possibilidade de produção autoral, ao reproduzir estereótipos de desqualificação, visa ao controle da atividade produtiva docente já que esta expressa uma maneira de ser, pensar e existir, transformando os docentes em meros executores. Para Arroyo (2013), inviabiliza-se a autonomia docente quando o discurso convence a própria docência e o social de que eles são mais competentes quando mais eficientes e produtivos forem, e que sua eficiência e produtividade estão marcadas e atreladas pelos resultados das avaliações externas e pelo direcionamento do seu trabalho quando este reflete, em maior ou menor grau, no direcionamento de um currículo oficial.

Nessa compreensão da questão autoral, Bakhtin (2011) contribui ao nos elucidar que essa construção se dá a partir do princípio da alteridade e de concepções axiológicas. A aproximação que faço desse conceito bakhtiniano para situar o campo da formação pelo viés da autoria remete ao posicionamento do próprio sujeito como autor-criador de si em processo de construção de uma consciência valorativa sobre seu *fazersaber* a partir do posicionamento ético e estético que assume frente à educação, ao social e à própria vida que se expressam por interações responsáveis. Essa posição axiológica não precisa ser uniforme ou homogênea e, muito menos, universal como se pretende quando se pressupõe uma base.

Quando faço referência ao conceito de autoria bakhtiniano, proponho pensar a formação e as práticas curriculares dos docentes e, inclusive a minha enquanto orientadora, a partir dos princípios da dialogicidade e da exterioridade do sujeito. O princípio da exterioridade possibilita o sujeito a construir um excedente de visão sobre seu *fazerpensarsaberser* ao dialogar consigo mesmo nas posições de autor e personagem. A dialogicidade ocorre no encontro com outras vozes e com a sua própria voz possibilitando o sujeito a olhar para si como sendo um outro. É na perspectiva da dialogicidade e do excedente de visão que se constrói a partir do Outro, que visualizo como o conceito de autoria atravessa a formação docente.

Quando a docência, nos encontros e nos processos dialógicos, negocia sentidos, produz práticas em cima do que já está instituído ou a partir dele desloca percepções sobre seu *fazersaberser*, ela torna-se o autor-criador de suas práticas e subjetividade. É o processo de invenção cotidiana certeuniano.

Esse exercício de “tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 13) reafirma a compreensão de Carvalho (2005) quando ela nos diz que dependemos da imagem que projetamos externamente e das possíveis impressões que ela causa no social; pois segundo Bakhtin (2011), essa imagem não se constrói em nós, já que ela existe para nós no plano da imanência. Ela se dá na consciência do outro conforme nos manifestamos nas relações em que as posições valorativas são enunciadas, operando e sendo operadas por sistemas de valores sociais. Essa consciência que se forma no outro sobre nós constitui o excedente de visão que pode contribuir na produção de deslocamentos do nosso eixo perceptivo quando reflexivamente nos desviamos de nós mesmos na direção do nosso outro eu.

Trazendo essa compreensão bakhtiniana para o cotidiano das práticas curriculares, penso que, ao realizar esse exercício de nos perceber como um outro, mergulhado em um contexto social, verbal, cultural e político, atravessamos nossa própria consciência criadora na posição de autor-criador por onde os processos semióticos se estruturam a partir de nossos posicionamentos axiológicos, que não se tangenciam da realidade mediata e imediata; mas refletem e refratam esse mundo (FARACO, 2010). Para que a produção de sentidos seja um ato de criação na direção de se produzir um outro-novo sentido (GARCIA; OLIVEIRA, 2010), é preciso que haja deslocamento em relação ao nosso eu, ao que já existe como saber dado, pensado, realizado por onde os processos semióticos se materializam e a voz social se manifesta; é preciso que nossa consciência criadora “se libere da prisão da linguagem que se

impõe como única e absoluta [...] e se deixe vagar livremente pela heteroglossia” (FARACO, 2010, p. 41).

Pensar o currículo e formação com Bakhtin nos ajuda a entender a importância do processo autoral na negociação de sentidos ao se produzir formas de *serpensardizerfazer* nos diálogos que travamos com a multiplicidade de vozes que enunciam posicionamentos valorativos a respeito dessas áreas e dos sujeitos que os constituem no cotidiano das escolas. Nos processos dialógicos com essa multiplicidade de vozes em que se enunciam os valores e saberes que possuímos, ao nos confrontarmos com outras formas de ser, pensar e fazer, problematizamos as nossas convicções, nossos saberes, provocamos o outro e nos provocamos a pensar por outro ângulo diferente do que estamos acostumados.

Nesse processo, nos deslocamos do nosso eixo perceptivo com o intuito de nos olharmos como um outro e questionarmos a nós mesmos. Esse deslocamento possibilita o ato criativo ao redirecionar ou não os nossos *fazeressaberes*, produzindo, a partir desse deslocamento, um novo eu – um eu autoral; quando em virtude do confronto com as outras vozes, repenso a mim mesma e me desvio ou não do que eu era. Surgem, nesse processo, outros saberes, outros pensamentos, outras maneiras de se pensar, outros sujeitos. Nesse movimento, não há a necessidade de se alterar ou se afirmar o saber que já existia para que haja a produção de outros saberes e sujeitos, pois o próprio movimento de se desviar de nós e se deslocar dos nossos valores, olhando-os como se fossemos um outro, já é, em si, um ato criativo e transgressor.

Considero que esse movimento inventivo dos sujeitos da escola, e que surge nas interações e nos diálogos travados, “nos convoca a ultrapassar os limites e prescrições que colonizam os processos de criação” (SAUL; GARCIA, 2016), (re)afirmando o docente como sujeito pensante, autor-criador de suas práticas e de seus saberes, nas interações que ele estabelece com as “redes de saberes, poderes e afetos” (SAUL; GARCIA, 2016).

Quando se assume a possibilidade desse movimento nas práticas curriculares e de formação potencializa-se a docência, o que se produz no chão das escolas, as diferentes formas de se pensar e de se produzir *fazeressaberes*. Possibilita também o (re)conhecimento de experiências diversas, de saberes múltiplos, disponíveis e negociáveis. Faz-se justiça social (SANTOS, 2010) ao se assumir e (re)conhecer essas inúmeras possibilidades como alternativas, pois se democratizam as produções curriculares e os processos formativos. Ao se democratizarem os currículos e as formações, reconhecendo o processo de criação autoral da docência e suas experiências, faz-se justiça cognitiva (SANTOS, 2010) e lhes atribuem maior dignidade.

Assim, considerando que o campo das pesquisas *nosdoscum* os cotidianos apresenta tal abordagem e tendo, sob este viés, a pretensão de diluir também as fronteiras entre formação docente e currículo, reforcei durante a pesquisa a proposta de não compactuar com esta visão generalista sobre a docência em que ora é doação, ora é técnica e sobre a formação como processo linear e transmissivo (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011), sem desconsiderar, no entanto, as tensões e os híbridos (LOPES; MACEDO, 2002) que se constituem ao longo desse processo histórico, político, social e cultural, para afirmar a docência como autoria, como protagonista, como pessoa, como ser social e cultural, a partir da valorização de suas experiências, histórias, trajetórias em contextos complexos, relacionais e múltiplos capazes de nos conduzir reciprocamente do singular ao coletivo, como potência, como força, como multidão.

2.2 Formação docente: do singular ao coletivo – encontros, narrativas, e diálogos nas práticas curriculares cotidianas

Pretendo refletir aqui acerca da formação da docência na interface dos encontros, das narrativas e dos processos dialógicos em práticas cotidianas. Para tanto, penso a formação docente não como prescrição, a partir de um ideal unitário em que se pretenda alcançar o que se entende por docência, sob o viés do “imaginário social [que] configurou o ofício do mestre com fortes traços morais, éticos, no terreno do dever” (ARROYO, 2000, p. 37); mas, como “*espaçotempo* de autoconhecimento quanto o cotidiano da escola como lócus de conscientização (no sentido freireano do termo) política e cultural” (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 44) em que encontros, narrativas e diálogos tornam-se mais que instrumentos de investigação; tornam-se meios de (trans)formação e produção em relações intersubjetivas e de alteridade. O conhecimento e o sujeito que se produzem nas interações que surgem dos encontros expressam produções singulares e coletivas, tendo por base a diferença e a existência, por onde se pensam “a prática educativa como um processo de reconstrução pessoal e de reconstrução da cultura, por meio da palavra e do diálogo com a memória individual, social e coletiva” (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 43).

As ações de formação-investigação que desenvolvemos orientam-se para o que Bakhtin aponta como fazer falar essa segunda voz; a palavra que, para além de designar objetos, implica atitudes e confere significado à maneira pela qual o sujeito

vê a si mesmo; palavra que não penetra uma paisagem exterior, mas que se mostra nela, dando forma a lugares e revelando modos de existência, práticas de vida e maneiras singulares de sentir, apreender e relacionar-se com o outro e com o mundo (PÉREZ, 2003 *apud* PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 43).

A ideia de formação da docência, concebida desta forma como movimento, sempre em processo, busca fugir do controle dos discursos que perpassam o cotidiano e que tentam formatar uma concepção de docência baseada em modelos preestabelecidos, mesmo sabendo que eles estão ali presentes e se manifestam pela força de sua presença histórica na realidade social, cultural e política mediata. A compreensão que trago nesta pesquisa condiz com a visão de “um sujeito movente” (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 36) que se constrói em percursos e relações discursivas também movediças; estas entrelaçam currículo, formação e linguagem produzindo efeitos nos sujeitos e nas práticas cotidianas de onde provêm as experiências formativas.

Portanto, como Larrosa (2017), pretendo “perverter [gosto do sentido desse termo] as ideias convencionais sobre a tomada de consciência” (LARROSA, 2017, p. 14) do que seja a docência e operar com a ideia de invenção (CERTEAU, 1998) singular e coletiva, ciente de que “não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos” (LARROSA, 2017, p. 14) dos processos que nos formam.

Não há um eu real ou escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado (LARROSA, 2017, p. 14).

Ao compreender o processo formativo como invenção, penso este por meio de interações que surgem nos processos dialógicos e narrativas dos encontros em que o sujeito da docência vai emergindo com os tantos outros. Ao emergir dessa interação, têm-se na relação e, conseqüentemente, na formação as dimensões da alteridade e intersubjetividade. Ao pensar os encontros como processos formativo, dialógico e relacional, entendo ambas as dimensões como sendo constitutivas da natureza dos encontros e que esta natureza produz experiências como percursos subjetivos.

Bakhtin (2011) define alteridade e intersubjetividade por meio da enunciação e da dialogicidade. Para o autor, a singularidade dos sujeitos surge quando se instaura a intersubjetividade, que caracteriza a enunciação e a natureza dialógica desta, por fim esta define o princípio da alteridade. A situação de enunciação como atividade social, relacional e

dialógica está imersa em contexto sócio-histórico e cultural que provoca efeitos no dizer do sujeito. Esse dizer, por estar direcionado ao outro, sofre e produz também efeitos do dizer alheio, caracterizando os princípios da alteridade e da intersubjetividade nas interações, definidas pela “alternância entre sujeitos do discurso” (p. 298), as tais “ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizadas do nosso pensamento (p. 298). [...] O discurso do outro, desse modo, tem uma dupla expressão: ... a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso. Tudo isso se verifica... onde o discurso do outro (ainda que seja uma palavra que aqui ganha força de um enunciado pleno) é citado textualmente e destacado com nitidez (entre aspas): os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das mútuas relações dialógicas aqui se ouvem nitidamente... em qualquer enunciado... descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade (BAKHTIN, 2011, p. 299).

Entendo que estes processos dialógicos que surgem nas relações entre sujeitos produzem a subjetividade, quando os confrontos e diferenças em formas de pensar, agir e dizer entre sujeitos influenciam formas de dizer, ser e fazer. O pensar, o dizer, o ser e o fazer refletem e refratam nos enunciados e nos diálogos as diferenças de valores axiológicos entre interlocutores da interação pautados em seu contexto sócio-histórico. Esse movimento permite pensar a formação como processo de invenção do humano e, se a formação é invenção e é processo, não existe uma consciência do eu “idêntico a si mesmo” (BAKHTIN, 2011, p. 54), mas a “consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose” (LARROSA, 2017, p. 54) que se expressa por uma grande interrogação.

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco [e aqui eu iria mais além, ao dizer que a página não ficaria em branco, mas traria marcas de outros escritos¹⁸]. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. [...] Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta (LARROSA, 2017, p. 56).

¹⁸ Alves (2015) faz referência ao pergaminho e Larrosa (2017) faz referência ao palimpsesto. Segundo ele, “um desses antigos pergaminhos que eram apagados para se escrever em cima, mas nas quais ainda eram legíveis os restos das escritas anteriores” (LARROSA, 2017, p. 36).

Assim, digo que o mais próximo que podemos chegar de uma ideia de subjetividade estável está na compreensão de que ela é movimento de busca permanente da existência, produzido em interações dialógicas solidárias (SANTOS, 2010b) entre seres humanos. A experiência que surge do movimento mostra que o eu não existe sozinho, está aberto ao Outro e que este lhe é condição de existência a partir da linguagem como fenômeno social. Ao ousar dizer isto busco “estar à altura das palavras que digo e que me dizem” (LARROSA, 2017, P. 55) como ato responsivo (BAKHTIN, 2011).

O diálogo sendo princípio de comunhão coletiva e de abertura mesmo em situações de conflito, por isso solidária, não pode ser visto apenas como ato comunicativo; mas como lugar em que as “ideias fervem e fermentam” (LARROSA, 2017, p. 48), como lugar onde as “palavras destroem e façam explodir as palavras preexistentes” (p. 55) em que “o combate [como confronto] das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro” (p. 55).

Remetendo-me ao contexto escolar, penso que o sujeito da docência move-se por diferentes *espaçostempos*, sempre em processos dialógicos mediados por relações que nos formam como *profissionaispessoas*. O sentido da formação é o movimento de busca incessante de si, não ali onde se prescreve e se ancora o sujeito, mas no encontro com tantos outros e com o outro que está em nós, quando deslocamos e interpelamos ao outro, e a nós mesmos, permanentemente. Esse movimento mobiliza nossos conhecimentos, sejam eles experienciados ou teóricos, na busca de uma “humana docência” (ARROYO, 2000, p. 53).

Contudo, ao ir em direção ao outro nos processos dialógicos, nos deparamos com seu excedente de visão, este diz algo de nós, mas não nos define porque somos devir. São imagens expressas em palavras – “o eu não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem” (LARROSA, 2017, p. 34) – mas como também a “linguagem é cultura, convenção, algo muito pouco digno de confiança, algo que nos desgasta, que se converte em clichês” (p.34-35), pois seu sentido nem sempre dá conta do movimento que nos formam exatamente por ser movimento e por ele próprio estar em movimento, esta (a linguagem) apesar de ser “condição necessária do eu” (p. 34) não abarca o seu sentido pleno, mas traz vestígios do que somos, do que nos propomos ser ou do que se convencionou socialmente que seríamos.

A fidelidade às palavras é a fidelidade a isso que arranca o eu de si mesmo, a isso que permite estabelecer uma nova relação entre o eu como si mesmo e o eu como outro. A fidelidade às palavras é manter contradição, deixar chegar o imprevisto e o estranho, o que vem de fora, o que desestabiliza e põe em questão o sentido estabelecido daquilo que se é. A fidelidade às palavras é não deixar que as palavras

se solidifiquem e nos solidifiquem, é manter aberto o espaço líquido da metamorfose. A fidelidade às palavras é reaprender continuamente a ler e a escrever (a escutar e a falar). Só assim se pode escapar, ainda que provisoriamente, à captura social da subjetividade, a essa captura que funciona nos obrigando a ler-nos e escrevermo-nos de uma maneira fixa, com um padrão estável. Só assim se pode escapar, ainda que seja por um momento, aos textos que nos modelam, ao perigo das palavras que, ainda sejam verdadeiras, convertem-se em falsas uma vez que nos contentamos com elas (LARROSA, 2017, p. 55).

Ao trazer essa questão, penso nas discursividades que circulam na escola e nos demais espaços sociais e que nos aprisionam em determinados modelos de docência. Sendo o discurso algo próprio da linguagem, e sendo esta um fenômeno social, a imagem da docência vem sendo construída por “um imaginário onde se cruzam traços sociais, afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A imagem de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente” (ARROYO, 2000, p. 33). Ora somos/não somos mestres, ora somos/não somos doutrinadores, ora somos/não somos trabalhadores, ora somos/não somos profissionais, ora somos/não somos competentes; somos e não somos conforme os juízos de valor e interesses que perpassam os discursos que nos definem e nos (con)formam à determinada representação social.

No entanto, – e apesar dos vultos sociais e históricos que encobrem e dão forma ao sentido de docência, como fiel escudeiro do conhecimento científico (a Dama de Copas) ordenados em grades curriculares e do modo operante dessa ciência, que invisibiliza (SANTOS, 2010) a expressividade desse sujeito na arte de fazer e se fazer, de dizer e se dizer, de pensar e se pensar e de ser em coletividade – penso que o *serfazer* docente estão cotidianamente sendo reinventados e que esta docência não se distancia de sua própria humanidade enquanto pessoa; são dimensões de um mesmo ser que se entrecruzam como eu-outro nos processos autorais de suas práticas cotidianas e narrativas. A autoria não é uma ação solitária, mas solidária, pois acontece sempre no coletivo e na direção do Outro, em encontros e com diálogos como experiência coletiva.

Logo, pensando a relação das dimensões do coletivo e singular na constituição do ser, remeto-me a Negri (2016) no que tange às noções de multidão e singularidade para pensar o movimento de potência que identifiquei no ambiente em que pesquiso. Assim, tendo por referência Espinosa, Negri conclui que

[...] a singularidade é definida: a) como não individualidade, porque b) ela está inserida em uma substância comum, eterna, c) e, não obstante, nessa substância, dessa insistência ontológica, emerge algo que é marcado por uma irreduzível heciedade, por uma singularidade à sua vez irreduzível, por um sinal de eternidade, e d) vive e se transforma em uma relação ética, ou mais exatamente em uma relação interindividual (NEGRI, 2016, p. 192).

Acompanhando ainda o pensamento do autor, Negri (2016) diz que “existem dois modos de ser, para a singularidade, na multidão: O primeiro é o seu existir como multidão [...] [e] o segundo modo de ser multidão é fazer multidão” (p. 192-194). Segundo o autor, o primeiro modo “é o processo que recompõe as singularidades na multidão segundo o princípio de utilidade” (p. 192) e o segundo confere à condição humana a sua existência; isto é, “trata-se de um processo material e coletivo dirigido pela paixão comum” (p. 194).

Em relação ao primeiro modo, entendo que a nossa existência como multidão é um dado que acontece por meio de relações entre singularidades – somos ser-singular e somos ser-multidão – mas tais relações não ocorrem apenas em nível existencial, em que conflitos reais manifestam-se; ocorrem também em formas outras de existência em que “a face política” (NEGRI, 2016, p. 193) se manifesta, entendendo esta como dimensão de uma “sociedade sem estado” (p. 193), considerando a imprecisão do termo para a possibilidade ou não de existência de um “projeto coletivo comum” (p.193). Isto significa dizer, no meu entender, que o “ser multidão” (NEGRI, 2016) se constitui de singularidades em que, nas relações dessas, vivem-se os limites do ser multidão, tensas ou mutáveis, mas movidas pelo desejo de multidão construído pelo medo e segurança enquanto estado de natureza (NEGRI, 2016).

O singular tem medo da multidão: o estado de natureza é caracterizado por uma situação de medo e de solidão. Mas o medo da solidão é algo mais do que o simples medo, pois é desejo de multidão, isto é, da segurança na multidão e da absolutidade da multidão. Só que antes mesmo que este desejo consiga exprimir-se, as singularidades encontram-se em uma situação dúplice, fenomenologicamente determinada. Há novamente uma oscilação entre o medo da solidão e a segurança fornecida pelo comum; eis, assim, o fundamento da oscilação que leva a uma potência superior (NEGRI, 2016, p. 193).

O segundo modo de *ser multidão* estabelece a relação das singularidades com a multidão; isto equivale a dizer que para ser multidão precisa se fazer multidão; ou seja, a multidão ganha corpo, apresenta potência, cria o direito civil e, nesta lógica, “o direito é democrático porque os próprios homens o constituíram” (NEGRI, 2016, p. 194). Nesse processo de se fazer multidão, diferentemente de apenas ser multidão, o poder da multidão se constitui e se faz presente por meio de uma “práxis comum” (NEGRI, 2016).

Ninguém, com efeito, pode alguma vez transferir para outrem o seu poder e, conseqüentemente, o seu direito, a ponto de renunciar a ser um homem. Tampouco haverá soberano algum que possa fazer tudo à sua vontade” (TTP, XVII). A apologia da liberdade é, portanto, democrática, fundada sobre a tolerância e ao mesmo tempo sobre a realização da liberdade (TTP, XX). Não se trata aqui, de

meros direitos naturais; antes, está em jogo sobretudo uma certa ideia de poder (NEGRI, 2016, p. 194).

Pois bem, considerando tudo o que já foi dito e escrito, pergunto: de que forma a compreensão de Negri sobre o pensamento espinosista pode contribuir com a pesquisa? E que relação podemos estabelecer entre Bakhtin, Negri e Espinosa para pensar a pesquisa? Atrevo-me a dizer – como reflexo do meu ato de pensar, que é um ato por princípio responsivo, ético e político, direcionado ao Outro e que, ao mesmo tempo, sou eu, o leitor, o docente, a pesquisa, os discursos, os sujeitos da pesquisa; enfim, as inúmeras vozes que compõem a multidão – que os pontos de intercessão entre esses autores são: a existência, o humano, as afecções, a diferença (no sentido de alteridade) e o coletivo (no sentido de multidão) e que convergem na questão da ética e da *práxis* (NEGRI, 2016).

Penso que as contribuições de Negri, a partir do pensamento de Espinosa, nos permitem perceber que a singularidade do sujeito que compõe o *ser multidão* e, mais além, faz multidão, sinaliza a existência da diferença como princípio de potência humana e que o próprio sentido do fazer-se multidão aponta para o que há de comum nas singularidades que é o princípio da própria existência individual e coletiva – “a multidão não existe fora da diferença das singularidades e da radicalidade da expressão ser humano” (NEGRI, 2016, p. 195). Princípio ontológico que confere às singularidades um comum que se constitui na própria humanidade, baseada em afecto e intelecto. Ao fazer multidão, “as singularidades se adensam” (NEGRI, 2016, p. 195) em meio às relações através daquilo que lhes é comum, próprio da natureza das singularidades, capaz de atribuir à multidão um poder soberano. – “não haverá mais distinção entre sujeito e cidadão, a soberania e o poder são reconduzidos à multidão” (NEGRI, 2016, p. 194).

Portanto, o “fazer multidão” (NEGRI, 2016) dá-se nas relações, com a linguagem, com os sentidos produzidos em diálogos e no tempo e no encontro com o outro. Caracteriza-se pela forma como opera, a semelhança da ideia de redes (CARVALHO, 2009, p. 71), visando ao coletivo (no sentido de comunidade), considerando a pluralidade de experiências, produzindo formas de existência, de vida – *Conatus*.

Quando se define o homem como indivíduo, quando o consideramos como fonte autônoma de direitos e propriedades, o tornamos só. Mas o próprio não existe, a não ser em relação com o outro (NEGRI, 2003a, p. 170 *apud* CARVALHO, 2009, p. 72). A multidão é o reconhecimento do outro: a singularidade é o homem que vive na relação com o outro, que se define na relação com o outro. Sem o outro ele não existe em si mesmo (NEGRI, 2005, p. 2 *apud* CARVALHO, 2009, p. 72).

Fazendo uso da perspectiva entre singularidade e multidão para entender que a existência (*conatus*) se faz sentir no momento em que, pela diferença, me vejo em relação com o Outro na forma de um acontecimento e compreendendo que esta relação está enredada de vozes, afetos, pensamentos, memórias, valores, saberes, informações e ações que temperam as interações desse coletivo e alimentam as singularidades que o compõem, vejo nesse acontecimento a possibilidade de emergir algo, na esfera do comum, como pulsão criadora, exatamente por constar nesse lugar elementos que despertem o desejo por produzir; ou seja, existe potencialidade quando se conjugam o pensar, o sentir, o fazer ao operar a diferença que caracteriza as relações, expandindo as possibilidades e potencialidades reais nos campos do currículo e da formação – na diferença surge sempre algo marginal (CERTEAU, 1998) de onde vem a força do coletivo.

Se em tal fato, “marginal” poussa a potência da criação, o *conatus* espinosiano e se essa criação representa a força do coletivo, a “multidão”, por estar enredada em forma de nós ou laços, como emaranhados de relações que tecem as redes desse coletivo, podemos sentir, com isso, a capacidade de penetração das singularidades naquilo que as faz multidão ao considerar a partir de Espinosa (CHAUÍ, 1995) as formas originárias de afeto. Para Espinosa, a alegria e a tristeza são fontes originárias de afetos que caracterizam o aumento ou a diminuição dessa pulsão de criação. Para o filósofo, a alegria é capaz de movimentar o sujeito de tal forma que amplie as potencialidades de seu agir e seu pensar, possibilitando a autodeterminação e a emancipação na sua condição humana. Tal qual a alegria, a tristeza também é fonte originária de afeto, porém no sentido inverso. A tristeza promove a diminuição do agir humano, produzindo impotência e domesticação de corpos e almas.

É fundamental explicitar que a noção de diferença para pensar o ato criador ou marginal apoia-se na noção de alteridade bakhtiniana e, portanto, identifica a diferença nas relações dialógicas como elemento referencial para posicionar e definir o dizer do sujeito. Sendo assim, – e considerando que somos seres imersos em contextos políticos, culturais, ideológicos, sociais – esse dizer, traduzido também em formas de pensar ou fazer, pode estar impregnado de concepções que promovem formas de exclusão e de desigualdades (SANTOS, 2010b). No entanto, quando se pensa a existência do coletivo no sentido atribuído por Negri (2016), o de *se fazer multidão*, a experiência dialógica do encontro entre singularidades pode subverter essa lógica quando se pensa o corpo da coletividade sedimentado por princípios mais horizontais, como as ideias de liberdade e emancipação, o que certamente não é fácil de ser alcançado considerando os modos de vida nas sociedades capitalistas, por onde

prevalecem o individualismo, a coerção e a assimilação (SANTOS, 2010b) sobre os modos de ser, pensar ou fazer.

Assim, entendo, a partir de Santos (2010b), que a valorização da experiência coletiva que se propõe (des)construir e (re)construir outros novos sentidos – por meio do diálogo, com afetos e pensamentos, permeados pela diferença e pela princípios de liberdade e emancipação humana – para os movimentos tecido em fios sociais, políticos, ideológicos, sociais e culturais que caracterizam nossa existência, possibilita pensar a (trans)formação social e local das “relações de poder em relações de autoridade partilhada” (SANTOS, 2010b, p. 14) sob o prisma de uma postura ética e epistemológica.

Nesse caminho, penso ser possível – como utopia, talvez – vislumbrar a emancipação dos sujeitos envolvidos e do corpo do coletivo em seu conjunto no processo que caracteriza nossos encontros, por onde (re)construímos, na dinâmica das relações entre a docência, esse contexto social, ideológico, cultural e político a partir daquilo que faz sentido ao nosso existir docente, como bem argumenta Santos (2010b, p. 44): “não há emancipação, há emancipações e o que as define como tal não é uma lógica histórica, são antes critérios éticos e políticos”.

3 OS MOVIMENTOS DE PRODUÇÃO NASDASCOM AS PRÁTICAS CURRICULARES: ENTRE DIÁLOGOS, NARRATIVAS E ENCONTROS – NEGOCIAÇÕES DE SENTIDOS E DESLOCAMENTOS COMO POSSIBILIDADES

Procuro neste capítulo apresentar o movimento dos *encontros* com seus processos dialógicos, refletindo com e sobre os movimentos gerados, tentando compreender o que existe – mas nem sempre se mostra – e perceber o que foi produzido, deslocado ou o que ainda está ali como devir. Entendo, contudo, que há um limite no que pode ou pôde ser acompanhado e percebido, como também produzido nos movimentos que constituem a pesquisa em seu *espaçotempo* de duração.

Para investigar essa questão que se apresentou como problema de pesquisa, foi preciso provocar discussões nesse *espaçotempo* de produção. Mas como fazer ferver e fermentar esse *espaçotempo* de invenção? Essa foi uma questão que me acompanhou ao longo deste estudo, seja como pesquisadora ou orientadora pedagógica, e que exigiu certo cuidado. Problematizar certamente seria um bom caminho, mas como eu poderia provocar isso sem que a minha intenção fosse compreendida como crítica, julgamento ou ordem?

Tal questionamento surgiu quando, a partir de um dos diálogos travados, o qual descrevo abaixo, percebi na enunciação da professora as marcas de um pensamento hierarquizado e dicotômico entre saber/fazer que caracterizam o poder nas relações de trabalho e produzem entendimentos e comportamentos de subalternização.

- [...] – Como você escolhe o tema que vai desenvolver na aula? (OP)
 – O tema é escolhido a partir da orientação pedagógica e de experiências anteriores que deram bons resultados. (Profª. Sueli)
 – Eu oriento as temáticas dos projetos que ficam como pontes para explorar outros assuntos. Todas as aulas você trabalha em cima deles? Tem algo ou momento em que você faz diferente? (OP)
 – Eu trabalho projetos, datas comemorativas, grade curricular... (Profª. Sueli)
 – Tem algum conteúdo já explorado que não se enquadre nessa relação que você me deu? (OP)
 – Não... até porque não temos autorização para tal... apenas assuntos que venham a surgir... tipo dengue, etc. (Profª. Sueli)
 – De quem você espera autorização? (OP)
 – Geralmente quando quero falar sobre algo que não está na proposta... o que é raro... busco respostas em duas fontes: orientação ou direção. (Profª. Sueli)
 (diálogo entre Profª. Sueli e OP).

Ao buscar me colocar aberta para as trocas e as propostas das professoras, o diálogo apresentado me surpreendeu na medida em que percebi que ele revela o quanto as relações de

poder estão imbricadas e veladas cultural e socialmente nas relações de trabalho das escolas e que isto é, de certa forma, naturalizado nas ações e rotinas cotidianas. A professora percebe a relação de poder entre saberes que acaba por produzir a hierarquização e sinaliza isso em sua fala, porém demonstra conceber como algo natural. Mas será que isto implica em ações de passividade, de não resistência ao *status quo*? De ausência de autonomia?

Este diálogo traz muitos elementos de discussão que apontam para as produções coletivas da docência, no entanto, aproveito o momento para realçar não só o que ele revela quanto à questão das relações de poder que produzem invisibilizações e hierarquias, sejam por meio do que se entenda por ciência e conhecimento, sejam nas relações de trabalho em que se polarizam os que pensam, contrapondo-os aos que executam o conhecimento com o qual está se operando. Mas, principalmente, porque ele, em si, aponta que essa questão do poder vai atravessar os diálogos e os *encontros*, mesmo que de forma não evidenciada e que, portanto, não pode ser ignorada pelo simples fato de que isto pode reforçar invisibilizações já existentes ou despotencializar os diálogos quanto às possibilidades reais de deslocamentos.

Procuro realçar o diálogo sob este aspecto apenas para frisar que não ignoro as questões de poder que atravessam, cultural e socialmente, esses *espaçostempos* de produção; no entanto, apesar destes atravessamentos, realço também que estes não inviabilizam a potência das produções que acontecem nos processos de formação coletivos. Mesmo sendo tais processos atravessados por relações de poder, é possível identificar criação neles quando percebemos que a docência opera o conhecimento existente através dos diálogos e narrativas que compõem as discussões sobre práticas curriculares, produzindo, nessa luta dialógica, outros-novos *fazeressaberes*.

Considerando tal fato e o problema que a pesquisa suscitou, tento trazer alguns diálogos com o intuito de mostrar os debates e os movimentos de confronto ou consenso que caracterizaram as lutas dialógicas, negociações ou deslocamentos na produção de percepções e sentidos, sobre e nas práticas curriculares da escola, a partir dos *encontros*. O movimento de produção dos *fazeressaberes*, que caracteriza as lutas dialógicas, refletiu e refratou os posicionamentos axiológicos nas interações entre sujeitos. Ao tentar mostrar esse movimento, procuro apresentar os percursos que as professoras engendraram na produção de seus *fazeressaberes* em processos de formação coletivos, de modo a verificar se estes, de fato, contribuíram com a produção de outros-novos saberes e práticas curriculares da docência, ao perceber e problematizar as visões hegemônicas.

Na medida em que busco mostrar esse movimento autoral de produção curricular, concebendo-o também como formativa, tento minimizar os efeitos dos discursos que reforçam

as representações de docência, do currículo e da formação que sustentam as relações de poder entre saberes e sujeitos no cotidiano das escolas. A fim de reduzir tais efeitos, visando aos princípios democráticos, visualizo os deslocamentos como possibilidade de (des)construção dos sentidos e das percepções já existentes. Portanto, mesmo em situações de confronto ou, principalmente, devido a estas situações, acredito que as discussões nos diálogos podem provocar deslocamentos, ampliando as ideias e os pensamentos estruturados por concepções sociais e culturais que nos constituem. Norteados pelo princípio da democracia, os diálogos visam à horizontalidade entre vozes como algo que se constrói no processo e não como um dado posto de antemão.

Inicei esse trajeto de contar os diálogos por meio de uma das experiências que construímos na escola e que veio se desenvolvendo ordinariamente (CERTEAU, 1998) entre aquilo que foi prescrito pela proposta curricular da rede, alicerçada pelo projeto norteador da SEMEC-CT¹⁹ e os acontecimentos que foram surgindo no viver da escola.

Deste modo, solicitei as professoras com as quais fui desenvolvendo a pesquisa que tentássemos ouvir as crianças sobre o que elas gostariam de conhecer. Que descobrissem quais eram seus interesses, de forma que pudéssemos elaborar nosso projeto semestral com atividades que estivessem relacionadas às suas reais motivações e não somente àquilo que supomos que fosse de seus interesses ou que estivesse apenas prescrito no projeto norteador. Essa proposta, sendo parte do percurso metodológico da pesquisa, seria um dispositivo para pensar a produção do currículo por meio dos diálogos em nossos *encontros*, considerando as enunciações das crianças e as situações reais de sala de aula.

A minha intenção foi fazer uso dos diálogos como instrumento de produção curricular que são tecidos em nossas práticas cotidianas para, a partir deles, pensar as próprias práticas ao planejá-las, considerando nesse entremeio as “crenças e hábitos, bem como os múltiplos interesses em jogo e as possibilidades de trabalho em comum” (MACEDO et al., 2011, p. 12). Esse movimento possibilitaria não só operar a produção do currículo, como também a formação docente considerando a ideia de coletivo ou redes (ALVES, 2003), de forma que cada singularidade, na relação com o outro que lhe é diferente, pudesse ressignificar suas experiências ao (re)pensar a formação e o currículo não como ideais (MACEDO et al., 2011), mas como processos dos quais elas próprias são autoras.

¹⁹ SEMEC-CT - Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia. O sistema municipal envia dois projetos norteadores às suas escolas anualmente. O projeto do 1º semestre de 2018 foi: Quanto vale? Valores na vida!

No entanto, algumas professoras demonstraram sentir dificuldades com a proposta, em virtude da faixa etária dos alunos, como podemos observar na fala abaixo:

[...]

– Eu pergunto a eles: “– Como eu faço 23?” Ai eles olham lá no calendário e dizem: “– O dois e o três tia”. Porque Débora pinta no calendário de manhã e eu represento no quadro a tarde. Ai eles vão ao último quadrado pintado e respondem. Eles são inteligentes e espertos! Eles já perceberam que o último quadrado pintado é o número que eu coloco no quadro. (Profª. Fabiana)

– Essas coisas que temos que observar para aprender com eles. Você chegou a perguntar o porquê eles entendem que a escola é lugar de ler e escrever? (OP)

– São esses questionamentos que seguem que não consigo. Por exemplo: Naquele dia para montar o projeto, no começo das aulas, você nos pediu para perguntar o que eles queriam aprender na escola. Ai eu fui perguntando e eles foram respondendo, mas eu não consegui continuar investigando. (Profª. Fabiana)

– Tudo bem! É por aí... Você só tem que aproveitar o que eles dizem para transformar em perguntas. É como querer seguir o pensamento deles. É um processo. (OP)

Este trecho aponta como saber as observações que a professora faz acerca do modo de pensar das crianças, mas ela desconfia do que sabe ou do que pode fazer com esse saber, quando afirma que não consegue dar continuidade às provocações nas conversas com as crianças. Para tentar auxiliá-la e, ao mesmo tempo, identificar aquilo que torna dificultoso esse diálogo, propus explorar a questão com outro dispositivo que pudesse nos fazer sentir e pensar melhor o processo. Assim, ao receber um vídeo²⁰ com uma criança de Educação Infantil dizendo as percepções que tinha da escola, quis aproveitar o mesmo para tentar exemplificar as possibilidades de provocar as enunciações das crianças e, com isso, pensar e discutir nossas práticas curriculares a partir do que elas enunciariam. O vídeo traz a fala de uma menina que regula uns três anos mais ou menos. Nesse vídeo, ela estava sendo interpelada por adultos sobre suas percepções da escola e trazia o seguinte diálogo:

Menina: – É porque tem muita matemática na escola.

Adulto: – E você gosta de matemática? Qual a matéria que você mais gosta na escola?

Menina: – É a matéria do lanche, de ir embora e do recreio!²¹

Em meio a gargalhadas do grupo pela resposta inusitada da garota, desenvolvemos o seguinte diálogo:

²⁰ Vídeo recebido em 2017 através de mídias sociais, cuja origem e data são desconhecidas.

²¹ Transcrição feita a partir do vídeo mencionado em nota anterior.

- Vamos observar os elementos que a fala dela pode nos trazer e que outras perguntas poderíamos fazer para ela expressar ainda mais a imaginação e o pensamento ? (OP)
- Ela falou que na escola tem muita matemática. Acho que pela idade dela ela não criou significado do que seja matemática. Nessa fase ela já conta, tem percepção de números. Talvez na hora da merenda a professora pode ter trabalhado a matemática ou não. Parece que chamou a atenção dela essa rotina do lanche, do parquinho e a hora de ir embora... (Prof^a. Débora)
- O que será que é ter significado de matemática na idade dela? O que esperamos? Talvez ela não tenha o nosso entendimento de matemática, mas qual é o entendimento dela? (OP)
- Talvez devêssemos perguntar o que ela aprendeu com a matemática, só para ter pistas do que ela imagina ser matemática (Prof^a. Charlene)
- Ela não diz que é chato. Ela só diz que na escola tem muita matemática. Em que momentos ela vê a matemática? Ai, fiquei curiosa! (Prof^a. Sueli)
- Ela deve ter um irmão mais velho. (Prof^a. Vanderléia)
- Mas qual é a criatividade desse professor na sala de aula para ela ter essa opinião? Será que ela fica muito tempo à toa para gostar tanto do recreio, do lanche e da hora de ir embora? Não tem nada ali que interessou a ela? A melhor hora é a hora de ir embora? (Prof^a. Cleide)
- Eu não sei! Gosto de estudar, mas se eu tiver que escolher vou preferir brincar. Gostar mais de uma coisa não significa que ela não goste de outra. Ela só gosta mais de uma coisa. (Prof^a. Bruna)
- Mas pelo que ela respondeu não teve ali nenhuma atividade em sala que a entreteve? (Prof^a. Cleide)
- Mas ela está na fase de brincar! De qualquer forma, se não houvesse algo, por que ela disse que tem muita matemática? (Prof^a. Débora)
- Eu já acho que ela pode estar fazendo muita coisa. Ela disse que tem muita matemática, então podem estar passando coisa além. (Prof^a. Naiana)
- Na idade que ela está se for uma escola particular já devem estar ensinando letra cursiva em papel e de cobrir. (Prof^a. Débora)
- A gente não sabe qual é a escola dela, quem é a professora... Só temos um trecho da fala dela para entender o contexto. Se fosse nossa escola teríamos mais elementos para entender. O que a gente tem que fazer? Exercitar nosso ouvido e abrir nossa mente para tentar entender o que as crianças nos dizem. Olha quantas suposições vocês criaram aqui... e eles também criam sobre o mundo. Temos que entender como pensam o mundo. Onde ela ouviu a palavra matemática? Ela utiliza a palavra matéria e olha que associação bacana que faz com à hora do recreio, merenda e de ir embora. E por quê? (OP)
- Ontem um aluno meu chegou chorando... E vocês sabem como é Cauã, né.. Eu já ia brigar com ele... quando o vi abraçando o colega dizendo não chora Diego! E veio trazendo o menino até a mim. Ai eu tive que dizer Obrigada Cauã! Você é muito gentil, abracei e beijei. (Prof^a. Bruna)
- Eu tinha uma visão muito dura de Cauã ano passado. Já tinha uma visão ruim dele lá da creche e como já tava com problemas por estar rejeitando uma turma que me senti meio obrigada a aceitar, acabei ficando ainda mais irritada porque ele veio de brinde para mim e pensei: “_ Estou recebendo uma bomba.” E por fim, ainda me deram a pior sala. E no meio disso ainda tinha que ouvir as pessoas dizendo: “_ Olha! Ele endoidou tia fulana vai te endoidar também.” Eu tava muito estressada! Mas ai a gente conversou e eu comecei a olhar Cauã e a turma de forma diferente... Teve esse sofrimento todo, mas depois da nossa conversa, vi que precisava assumir a situação. Por mais que tenham me conduzido a fazer a troca de turma, eu podia ter recusado e não fiz porque não queria perder algumas coisas da qual não estava disposta a abrir mão. Mas, sabia que seria difícil lidar com Cauã. Então percebi que estava sendo muito influenciada pelo que me diziam dele e não pelo que conheci dele. Ele me irritava e só quando comecei a vê-lo de verdade é que as coisas foram mudando. Muitas vezes eu o premiei para não fugir da sala. Mas ai quando eu parei de dar bala e de correr atrás, ele começou a ficar na aula. (Prof^a. Fabiana)
- A gente não tem que só ver as crianças pelo que os outros dizem, mas pelo que a gente percebe deles quando estão com a gente. (Prof^a. Naiana)

- O Cauã é afetuoso, mesmo levado. E se a gente se aproxima dele desse jeito pode conquistá-lo. Já o Cristian é diferente. A gente tem que colocar limite, mesmo de forma afetuosa, mas ser firme com ele, só assim ele dá retorno. (Profª. Charlene)
- Para você ver nem com bala eu conquistei Cauã. (Profª. Felícia)
- Então, estão vendo o que vocês estão dizendo? Se a gente souber olhar as crianças saberemos como trabalhar em sala, porque eles vão nos dizer o que gostam e o que não gostam. O que já sabem e como pensam o que sabem. É isso! São nossos currículos vivos. Na dúvida, a gente constrói junto. (OP)
- E cada dia é diferente. (Profª. Sueli)
- Por que será que ela gosta dessas matérias? Do brincar... do comer... será que é a parte mais animada e com vida do dia? Devemos então aproveitar mais esses momentos... (OP)
- Pois é! Eu e Charlene estávamos falando exatamente sobre isso agorinha. Temos a necessidade de colocar nossas turmas juntas na hora do recreio. As turmas ficam muito isoladas uma das outras. Eles querem estar juntos. (Profª. Sueli)

Esse diálogo potente, em que as professoras trocam percepções a respeito do modo que a criança opera seu pensamento por meio do que expressa em sua fala, sinaliza como os diálogos e as narrativas *nosdoscom* os *encontros* mobilizam modos de pensar e fazer docentes, evidenciando seus saberes. À medida que questionam o que seria matemática para a criança, passam a questionar as práticas das escolas considerando o que seria pertinente em aprender ou ensinar. Entram nesse jogo, ideias de currículo para a pequena infância, representações de docência, escola e ensino que se confrontam, considerando os pontos de vista singulares de cada uma. Nesse movimento, as mesmas começam a avaliar suas práticas e relações com os alunos, de modo a reconsiderar percepções construídas sobre a criança e sobre seu *fazersaber*. Ao operarem coletivamente seus conhecimentos, percebem como o pensar e o fazer são atravessados pelo contexto social e cultural e analisam suas ações a partir deste referencial, conforme expressa Fabiana quando repensa sua postura junto a Cauã.

Nos movimentos dialógicos e narrativos do *encontro*, conforme podemos sentir no diálogo transcrito, tal situação nos mostra a relação imbricada entre os processos de formação coletivos com a produção das práticas curriculares em movimentos simultâneos, através dos quais são perceptíveis as contribuições entre ambos os processos. A riqueza do *encontro* transcrito acima nos possibilitou desenvolver a proposta de evidenciar mais os diálogos com as crianças da nossa escola para pensarmos em conjunto e nos *encontros* aquilo que produzíamos, além de registrarmos em formas de áudio, vídeo ou narrativas tais momentos, como podemos ver a seguir, no diálogo que se segue:

- Então, você viu no vídeo que o menino falou ali que queria aprender mágica? Mas, por que mágica? O que é mágica pra ele e por que na escola? As respostas podem ser pistas para entender como o pensamento deles estão operando. Será que ler é uma mágica para ele? (OP)

- Eles escutam os pais falando, os avôs falando, os vizinhos falando... “– Ah! Você vai para escola? Vai merendar ou aprender? Olha, tem que aprender a ler e escrever!” ...e acabam dizendo o que ouvem. (Prof^ª. Sueli)
- Eu tenho uma aluninha que é muito engraçada! Ela é a menor da turma e eu já percebi uma coisa, todo dia na entrada a gente pergunta: “– Que dia é hoje?” E eles respondem tipo: “– Quarta-feira”! Na sala eu faço a mesma pergunta. Ela embola e responde sempre “feira”. Ela já percebeu que todos têm feira e sempre responde com os outros: “feira”. Ela não ta errada. Hoje ela já lembrou que o dia é quarta e falou quarta. Mas nos outros dias ela só responde feira. A gente morre de rir. Ela é tão pequenininha. E eu percebi que ela já entendeu que todos os dias de aula têm feira. Isto é um raciocínio dela. (Prof^ª. Naiana)
- E agora? O que a gente faz como professor? Qual o nosso desafio diante de uma situação dessa? Ela está tendo um raciocínio muito bacana, mas precisa avançar. Como? (OP)
- Acho que a gente tem que ajudar a ela reconhecer e memorizar a outra palavra. Talvez usando imagens dos números para corresponder ao dia da semana. Isto está funcionando com a turma de Fabi. (Prof^ª. Débora)
- Eu costumo dizer: Ontem foi domingo, que dia será hoje? Domingo, segunda... Se eu perguntar eles não sabem, mas se eu falar na ordem eles sabem. (Prof^ª. Naiana)
- Isto mostra que eles reconhecem a sequência oral. Legal! Mas já pensou desestruturar um pouquinho só? Tipo: Perguntar e não dizer a sequência ou mostrar ela com imagens dos números? Eles não precisam acertar... é só para ver a reação deles, o que sai dali. Talvez surja algo inesperado. (OP)
- Tem uma menina que todo dia antes de entrar na escola pergunta a mãe em qual dia da semana estamos. Ai, quando ela chega à sala responde tudo certinho! (Prof^ª. Naiana)
- Boa tática a dela! (OP)

No movimento destes diálogo, que tinham por objetivo explorar as possibilidades de percepções quanto aos ditos das crianças, é possível perceber e pensar a potência dos *encontros* quando observamos as reflexões das professoras. A Prof^ª. Naiana nos sinaliza que sua observação, quanto ao que sua aluna sabe, vai além dos dias da semana. Ela procura compreender como sua aluna busca se apropriar desse conhecimento. A Prof^ª. Sueli alerta para o contexto sociocultural em que as crianças estão imersas e a Prof^ª. Débora sugere alternativas para a elaboração de outras práticas curriculares, com base na experiência da turma da amiga Fabiana. Tais perspectivas mostram um saber ampliado, considerando que as professoras não estão se limitando ao prescritivo, mas observando comportamentos e táticas das crianças para conhecer aquilo que ignoram. As professoras vão se posicionando sobre o dizer e o fazer do outro buscando atribuir sentido aos acontecimentos e transformando o contexto à medida que identificam os limites do que as crianças sabem ou ignoram.

Ao se posicionarem com suas enunciações, sugerindo, compreendendo, interrogando ou narrando os acontecimentos, elas colocam em confronto – por via do diálogo – ideias e sensações que as práticas curriculares docentes, junto às crianças, as possibilitam sentir como pulsão de vida, já que experimentam a existência desse *espaçotempo* coletivo como *conatus*. Ao buscar pensar no modo como a criança aprende, o que sabe ou ignora e o que a mobiliza a conhecer, como colocar tais percepções em diálogo, possibilita ao grupo ultrapassar as

fronteiras do prescritivo naturalizado pelo sentido hegemônico de currículo nos espaços escolares e pensar a produção das práticas, não só a partir das propostas curriculares, mas também dos interesses que circunscrevem o mundo da criança de forma viva, sensível e latente. Este movimento amplia as possibilidades de transformação das práticas pela ação e compreensão como ato responsivo.

O movimento desse diálogo expõe exatamente o que constituiu nosso objetivo e intenção quando da proposta de registros dos diálogos com as crianças. Pensar a produção das práticas curriculares como possibilidade e produzir experiências formativas com essa reflexão, considerando, neste percurso, as limitações e potencialidades do processo sem que houvesse um padrão, uma forma apriorística a ser apresentada. Deste modo, seria possível nos *encontros* pensar e discutir os sentidos de currículo, formação, conhecimento, escola, aluno, docência e relações, considerando os aspectos socioculturais e políticos que os atravessam como crenças e hábitos, sem pretensões de criar verdades absolutas ou valorizar o aspecto negativo subjacente à crítica, sob o risco de perder os meandros das relações que compõem nossas redes de *fazeressaberes*.

Se vamos buscar compreender, por exemplo, os valores e sua versão negativa, os preconceitos, teremos enorme dificuldade para identificar as redes de relações cotidianas nas quais os criamos e firmamos, transformando-os em “verdades” orientadoras de nossas decisões e ações (MACEDO et al., 2011, p. 18-19).

Isto posto, trago especificamente como narrativa de pesquisa duas situações vivenciadas neste processo em que os diálogos travados nos encontros nos mostram os movimentos desencadeados na produção dos currículos e da formação da subjetividade docente em curso. A primeira constrói-se a partir de inquietações da professora Bruna que desencadeiam uma série de acontecimentos que tecem nossas reflexões e ações quanto ao *fazersaber* da docência. A segunda, em contrapartida, busca pensar a vinculação das produções curriculares com datas comemorativas (efemérides) a partir da questão indígena. Os demais diálogos transcritos são acrescentados para contribuir com as discussões e reflexões ao pensarmos sobre os indícios que eles trazem.

3.1 O movimento de produção das práticas curriculares e seus descobrimentos: considerando o contexto da sala de aula²²

Após fazer a proposta de pensar o currículo que seria contemplado nos projetos por meio das falas e dos interesses das crianças, a professora Bruna, ao desenvolver esta atividade na turma, logo sinalizou uma questão que despertou sua preocupação exatamente por conhecer as características das crianças. Ela sinalizou que, sendo sua turma constituída basicamente de meninos, tendo apenas três meninas, a interação do grupo, de certa forma, ficou desequilibrada, o que foi visível no diálogo travado com as crianças. Ao perguntá-los sobre o que gostariam de conhecer e fazer, todos foram unânimes em dizer que queriam brincar; porém a questão era exatamente esta. Com o quê brincar? Segue abaixo a narrativa da professora Bruna, da turma da Creche II, de alunos com três anos, sobre a questão apresentada.

Hoje consegui conversar com as crianças e ver quais assuntos e temas elas mais gostam. Comecei perguntando o que eles queriam aprender na escola, mas não deu certo porque eles me deram respostas aleatórias como brincar de massinha e boneca. Então mudei um pouco minha estratégia e perguntei o que eles mais gostavam de fazer e Adão respondeu: - “Jogar bola.” Perguntei por que e ele respondeu: “Que era porque ele jogava com o papai.” Perguntei se ele gostaria que jogássemos bola na escola e ele disse que sim. Depois todos começaram a responder que gostavam de jogar bola, reproduzindo a resposta que tinham acabado de ouvir, menos Myllena, a única menina da sala, que disse que não gosta de jogar bola e gostava de brincar de boneca. Perguntei por que ela não gostava de brincar de futebol e ela disse: “É coisa de menino”. Depois perguntei: “O que vocês gostam de assistir na televisão?” E eles disseram: “Os Super-heróis...”. Cada um foi dizendo o super-herói que mais gosta. Saiu um Super-homem, Hulk, Capitão América, Homem Aranha e Myllena disse: “Mulher Maravilha.” Mas disse ainda que preferiria as princesas, eu perguntei por que e ela respondeu que era de menina. Perguntei se eles queriam que a gente fizesse tarefinhas dos super-heróis e princesas e eles disseram que sim. Percebo durante esse tempo que estou com eles que as histórias chamam muito a atenção deles, principalmente se forem animais. Tenho observado que a turma não consegue interagir muito bem por causa dessa diferença. Como tenho poucas meninas a minha maior preocupação é que elas não consigam se sentir parte da turma porque quando têm brincadeiras, estas são “brincadeiras de meninos” e elas são excluídas pelos meninos e também não são as brincadeiras que elas gostam por entender que “são de meninos” e não conseguem fazer com que as outras crianças brinquem com o que elas gostam por serem meninas.

A preocupação da professora nos conduziu a pensar como poderíamos descaracterizar as histórias, os brinquedos e as brincadeiras de forma que pudéssemos introduzir as meninas

²² Essa discussão proferida por Garcia e Gouvêa (2018) foi publicada sob a forma de artigo em edição especial da *Revista Communitas* sob o título Furando “a grande onda”?: tensões e sentidos de docência e currículos frente ao conservadorismo. In: Conservadorismos: políticas e educação. *Revista Communitas*. v.2. Ed. especial.

nas atividades que os meninos organizavam, permitindo que elas também opinassem nas escolhas das mesmas e, ainda, que suas escolhas fossem aceitas pelos demais, além de, paralelamente, podermos deslocar as percepções das crianças quanto ao que se definem ser ou não de menino e menina no que tange às histórias, aos brinquedos e às brincadeiras.

Apesar da pertinência da preocupação da professora, ao longo da pesquisa, das inúmeras leituras feitas, das discussões travadas com a orientadora ou em grupo de pesquisa e das escutas realizadas com responsáveis ou docentes, comecei a me questionar se, de fato, a organização da turma foi elemento para esse desequilíbrio ou se permitiu evidenciar como pista aquilo que estava invisibilizado – o preconceito e a não existência a partir de estereótipos.

Nesse processo de reflexão sobre a realidade que se apresentava, consideramos algumas possibilidades como propostas, inclusive o desenvolvimento de uma atividade que a professora havia planejado para o curso de Pedagogia. Inicialmente, optamos por desenvolver uma atividade em que as crianças levariam seus brinquedos preferidos e com elas separaríamos os mesmos em três cestos. No primeiro cesto ficariam os brinquedos que eles e elas definissem ser de meninas, no último cesto ficariam os brinquedos que eles e elas dissessem ser de meninos. O cesto do meio seria para os brinquedos que fossem tanto de meninas, quanto de meninos.

Assim, a professora foi pegando cada objeto e foi perguntando às crianças suas opiniões e eles foram dizendo e colocando os brinquedos nos respectivos lugares. As respostas foram as que classificavam as bonecas, ursos e panelinhas como brinquedos de meninas e os carros, caminhões, bolas e trens como brinquedos de meninos. Em alguns momentos, percebemos²³ que quando o objeto gerava dúvida classificavam o mesmo a partir da cor e, somente se a cor não fosse considerada como indicativa do gênero, como o rosa, vermelho e o azul, por exemplo, é que classificavam como brinquedo de ambos os gêneros.

Posteriormente à organização inicial dos brinquedos, perguntamos às crianças se os pais cuidavam delas, se davam banho, se ajudam a fazer a comida e muitos disseram que sim. E perguntamos a razão das bonecas, sendo bebês, serem brinquedos só de meninas, já que os papais também cuidavam deles como as mães. As crianças inicialmente ficaram pensativas e uma delas disse que então seria brinquedo para meninos e meninas. Mediante a resposta, colocamos as bonecas no cesto do meio com a ajuda das crianças. Perguntamos também se

²³ Eu participei da atividade desenvolvida pela professora com a turma, ora filmando, ora falando com as crianças e, a medida que as crianças foram reagindo, eu e a professora íamos refletindo em conjunto sobre a questão.

eles já tinham visto mulher dirigir carro e todos disseram que sim. Então perguntamos por que os carros seriam só brinquedos de meninos se as mulheres também dirigiam, por que não poderiam ser também brinquedos de meninas e eles responderam que as meninas também poderiam brincar de carrinhos. Assim, reorganizamos todos os brinquedos de forma que estes ficaram ao final da atividade apenas no cesto do meio.

Por fim, propomos brincar com aqueles brinquedos, mas de uma maneira diferente e, ao entregar as bonecas para os meninos, propondo que estes cuidassem delas como os papais faziam com eles e os carrinhos para meninas irem trabalhar ou levar a família para passear e fazer compras, a reação dos meninos inicialmente foi de rejeição, afastando as bonecas de si, dizendo que eram brinquedos de meninas. Na insistência, um dos meninos pegou uma das bonecas e começou a sacudir, a jogar no chão e deixar de lado. Novamente, intervimos na brincadeira, sentando com eles e ensinando-os como deveriam cuidar das crianças. Aos poucos, conseguimos obter algum resultado, ensinamos aos meninos como deveriam ninar, ver febre, dar comida, pôr as bonecas para dormir, ser cuidadoso e carinhoso com os supostos bebês. Ensinamos como deveriam fazer compras em família, como as meninas deveriam dirigir os seus carros e o que poderiam fazer com o uso deles.

A atividade foi gravada e no encontro com as demais professoras da escola passamos trechos do vídeo a fim de produzir outros diálogos e narrativas a respeito da atividade desenvolvida e pensar, a partir do debate, outras possibilidades em se trabalhar a questão, conforme reproduzo a seguir:

– Minha maior preocupação foi as meninas não se sentirem parte da turma. Elas não faziam parte porque todas as outras brincadeiras que para elas eram mais legais eram excluídas pelos meninos. Elas, às vezes, poderiam participar, mas de uma forma submissa. “Vocês só vão brincar do que a gente quer brincar. A gente quer brincar de luta, então você vai brincar de luta.” São poucas meninas na turma, então se em um dia vinha uma só menina, ela brincava sozinha. Isto também tem a ver com a personalidade porque tem uma aluninha minha que ela é super de bater de frente e aí quando os meninos não queriam deixar ela brincar, ela ia lá e dizia vou brincar sim e batia nos meninos. Mas as outras meninas não são assim. Se eles ficavam brincando de carrinho ela ia lá e arrancava da mão deles. Ela se colocava mais. Ela nunca ficou de fora. (Profª. Bruna)

- Mas como a situação ficou depois da atividade? (OP)

- Agora deu uma melhorada, mas não está 100% não. Mas eles já conseguem interagir mais. Eu proponho não brincar de luta, vamos brincar de outra coisa, proponho brincar de carrinho, que eles escolham, e aí brinco junto para dar uma equilibrada porque senão os meninos saem e vão brincar de outra coisa e deixam elas sozinhas. (Profª. Bruna)

- Então vamos pensar outras formas de fazer para explorar mais isso? (OP)

- sim. Esses dias mesmo, na questão da cor, com as crianças brincando, o menino disse que queria um giz rosa, aí o outro menino disse rosa é cor de menina, aí a minha aluna que é mais esquivada disse assim: “- É nada! Rosa é cor!” Mas isso porque eu já tinha dito que rosa e azul não eram nem de menino e nem de menina,

que rosa e azul eram cores e que podiam estar em todos os lugares e em todas as coisas. E que meu namorado usava blusa rosa. (Prof^a. Bruna)

-Mas ela absorveu isso! (OP)

- Sim, pois ela, depois disto, disse que rosa não tem dono e que era só cor. Já aconteceu também de ter um brinquedo no meio do caminho e eu ter pedido ajuda para tirar e minha aluninha ter vindo. Ai um dos meninos disse: “- Você não vai conseguir porque você é fraca!” E eu perguntei a ele porque ela não iria conseguir e ele respondeu por que ela é uma menina. Então eu disse: “- Vêm cá todas as meninas. Só as meninas! Você não vai me ajudar, só as meninas vão! E eu só tenho três meninas na sala. Então elas me ajudaram a tirar o brinquedo do lugar. Ai eu falei pra ele: “- Ta vendo, conseguimos! Por que a gente não conseguiria? Somos todas meninas! E ele respondeu: “- Porque meu pai disse que todas as meninas são fracas! – São não! Quando seu pai falar isso pode dizer que elas não são não porque suas amiguinhas conseguiram carregar sozinhas o brinquedo do parquinho lá na minha escola! Pode falar isso para seu pai!” (Prof^a. Bruna)

- Mas é assim mesmo, observe que eles mesmos estão dialogando entre eles. A menina mesmo tentou descaracterizar isso com eles. (OP)

- Mas eu não observo isso na minha turma. Não vejo que essa é uma questão entre meus alunos. (Prof^a. Débora)

- Sim, a gente pode até não ver, mas não quer dizer que elas não estejam ali. Até porque às vezes não olhamos para ver essas coisas porque também trazemos esses discursos sem que nos demos conta. A gente compactua quando isso acontece e a gente não discute isso, precisamos sempre avaliar essas condutas para não reproduzir. Não é só o preconceito que a gente alimenta é a violência contra a mulher. Lembro de uma situação que eu passei com meu ex-marido que quando viu meu filho com uma boneca na mão disse que ele iria virar mulherzinha. Fique pasma e como estávamos na casa de outras pessoas, para evitar estresse, fui conversar com meu filho e perguntei do que ele estava brincando e ele me disse que de nada. Então perguntei por que ele estava com o brinquedo e ele disse que a amiguinha tinha pedido para ele segurar. (OP)

- Essa história é quase igual a do nosso aluninho Matheus. Lembra tia Lili do nosso aluno que trazia uma boneca e a gente perguntava por que ele vinha com ela e ele dizia que ele era o pai dela. (Prof^a. e diretora interina Alzeni)

- Pois é! Precisamos tentar desmistificar isso. Eu e Bruna pensamos fazer uma reunião com os pais para evitar explicar a nossa proposta e tentar também trabalhar essa questão com eles. Fazer uma dinâmica, passar um vídeo, algo assim. Queremos mostrar a eles que nosso objetivo é educar as crianças para serem parceiras, seres humanos melhores, que a atividade do cuidado vai permitir isso. E também decidimos fazer o dia do cuidado com toda a turma, todas as crianças sejam meninos ou meninas terão que dar banho nas bonecas, por para dormir, trocar fraudas, essas coisas. Queremos também tornar os meninos mais afetuosos com isso, percebemos com a atividade uma postura agressiva que acaba sendo alimentada. (OP)

(encontro dialógico a partir da narrativa da professora Bruna – turno manhã).

Após relato sucinto do diálogo que se travou no turno da manhã e da apresentação de trechos do vídeo que foi gravado na turma surgiu o seguinte diálogo no turno da tarde, que correspondeu também como parte de outro diálogo sobre questões de etnias:

- Mas acho que isso já melhorou porque quando eu era criança tinha mais preconceito, tem até música sobre o negro, apesar de que hoje também existe, nas novelas nunca se vê negro sendo riquinho... O preconceito é cultural... (Prof^a. Débora)

- Como podemos mudar isso? Podemos como professoras tentar mudar ou contribuir para mudar isso? Na turma de Bruna, segundo ela, já houve uma mudança. Hoje ela me relatou que o menino do vídeo que rejeita a boneca de início,

no dia seguinte da atividade pegou a boneca para brincar. Isto foi um grande avanço!
(OP)

– Ela podia passar um vídeo para as crianças verem como se dá um banho numa criança de verdade. (Prof^a. Débora)

– Sim. Queremos mostrar também para as crianças que o papel masculino não é agredir, mas que ao cuidar, podem ser afetuosos! (OP)

– Eu só acho que quando fosse falar com os pais não falasse muito do uso da boneca os pais podem interpretar mal. Estão ensinando meu filho a brincar de boneca. O meu marido mesmo ficaria horrorizado. (Prof^a. Fabiana)

– Coloca outros brinquedos, não faz só com as bonecas. (Prof^a. Débora)

– Não! Precisamos fazer só com as bonecas, é para desmistificar! Todos irão dar banho nas bonecas. (OP)

– Mas só com as bonecas? Isso vai gerar problemas, vai repercutir na secretaria. (Prof^a. Débora)

– Não tem problemas! Pode repercutir, não tenho medo. Sei o que estou fazendo. (OP)

– Eu to entendendo. Eu tenho Manu de cinco anos e Miguel que vai fazer três agora. Manu tem um monte de bonecas e Miguel não tem nenhuma. Miguel ia pro quarto de Manu e começava a tirar o vestidinho e apertar a barriguinha para ouvir a boneca falar ou cantar. Leandro (pai) entrava no quarto e mandava soltar a boneca dizendo: “- Você é homem, não brinca de boneca!” Sabe o que Miguel faz agora com as bonecas? Ele entra no quarto e arranca a cabeça das bonecas, arranca as pernas e sai. Ele destrói! E Miguel não fazia isso. (Prof^a. Fabiana)

– Quem reforçou esse comportamento dele? (OP)

– Meu marido. (Prof^a. Fabiana)

– Mas ele também não teve essa orientação. (Prof^a. Débora)

– E você o que fazia? (OP)

– Eu dizia: “Deixa Leandro, o que é que tem?” E ele respondia: “- O que é que tem não! Ele é homem, não pode brincar de boneca! (Prof^a. Fabiana)

– Mas como mulher ela se sente restringida, vai criar um conflito com o marido, ela deveria estar com receio de falar com ele. (Prof^a. Débora)

– Não. Se eu falasse com ele não seria problema. A questão era que eu também ficava com medo que ele desse para mocinha. Eu não pensava assim, mas o fato dele ficar falando acabou me induzindo. Vou trazer meu marido para essa reunião. (Prof^a. Fabiana)

– Estamos pensando em trazer principalmente os pais para esta reunião. Mas as mães também. Eu não sei quantos pais virão. Estamos pensando em pedir para os pais brincarem com as bonecas, ainda não decidimos. (OP)

– Entendi que a ideia é não usar a boneca como brinquedo feminino. (Prof^a. Fabiana)

– Sim, mas mostrar apenas que é um brinquedo. Eu acho que quando reforçamos este comportamento também estimulamos os meninos a ficarem agressivos, violentos e mais, as turmas ficam agitadas. (OP)

(encontro dialógico a partir da narrativa da professora Bruna – turno tarde).

Ambos os diálogos sinalizam a complexidade do contexto sociocultural quando valores se confrontam na produção de práticas curriculares, refletindo as formas de discriminação existentes alimentadas por discursos hegemônicos, muitas vezes naturalizadas e reforçadas. Podemos identificar essa complexidade quando, curiosamente ou nem tanto, a questão da cor, trazida neste contexto pelas crianças, surge no cenário político brasileiro quando a ministra da família do governo atual declara que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” (sic), ferindo direitos constitucionais e afirmando que deva haver uma proposta educacional baseada na ideologia de gênero (sic).

É óbvio que também identificamos relações de poder atravessando os diálogos em meio a discursos que os constituem, aumentando ainda mais a complexidade desse contexto. Percebo essa relação de poder nas enunciações dos diálogos de forma distinta: no dizer de algumas professoras quando se mostram receosas quanto à repercussão da proposta na comunidade ou na secretaria de educação ou quando tais vozes mostram uma ideia de submissão da mulher à figura masculina. Reconhecer que estamos imersos em contextos ideológicos e que estes se manifestam por crenças e hábitos em nossas práticas sociais e culturais nos possibilita dialogar com essas práticas com outras lógicas e produzir com elas, e a partir delas, outros modos de pensar, fazer e ser, cientes de que essas produções são provisórias e, muitas vezes, imprevisíveis. Possibilita, principalmente, pensar a heterotopia

Em vez de propor um outro lugar com que a utopia nos faz sonhar, Boaventura indica a necessidade de um deslocamento radical dentro do mesmo lugar, que é o nosso, um deslocamento que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que tem enorme importância já que é neles que vivemos concretamente nossa vida [...] é preciso que se implante uma nova maneira de pensar o mundo e os seres humanos, na qual se analise os erros cometidos buscando subverter as injustiças do mundo [...] [criando] experiências alternativas (MACEDO et al., 2011, p. 15-16).

É considerando essa premissa que, apesar de ver também a relação entre orientação e docentes como relação de poder, ainda insisti na ideia de se realizar a atividade do cuidado somente com a boneca. Assumir a minha palavra como ato responsivo e apresentar tal proposta não como imposição, mas como defesa, sabendo que como orientadora falo de um lugar investido de poder, me fez assumir alguns riscos vislumbrando a possibilidade de viver experiências outras, de debater essas possibilidades e de, com isso, provocar deslocamentos, sempre na certeza da provisoriedade e da imprevisibilidade dos acontecimentos.

Na sequência às discussões que se sucederam aos diálogos, realizamos a reunião de responsáveis com a presença dos pais e mães da turma. Havia um interesse também de aproveitar a ocasião para a discussão do Projeto Político-Pedagógico da nossa escola que precisava ser revisto e a participação da comunidade era essencial na reformulação dele. Para tanto, era necessário debater a questão que emergia no contexto da sala de aula a fim de explicitar as implicações pedagógicas que envolviam a situação e a atividade por nós planejada.

O debate com os responsáveis da turma da professora Bruna iniciou com a apresentação de um vídeo²⁴ sobre o brincar. A proposta foi provocar o deslocamento no modo de pensar ao destacar na exposição do vídeo as interações que acontecem com o brinquedo ou com outra criança, dissociando-as da questão de gênero e destacando as possíveis aprendizagens que transcorrem nessas interações durante as brincadeiras. A partir do vídeo, narramos aos responsáveis não só às situações de conflitos que vinham ocorrendo ao longo das brincadeiras espontâneas entre as crianças, produzindo comportamentos agressivos especificamente nos meninos, como também esclarecemos a atividade que pretendíamos desenvolver como proposta pedagógica e curricular traduzida por: “o dia do cuidado”. Nesta atividade as crianças dariam banho em bonecas, fazendo alusão aos bebês, a fim de despertar o cuidado e a afetividade na relação com o outro.

O diálogo abaixo sobre o momento da reunião com os responsáveis foi apresentado e discutido em edição especial da *Revista Communitas* (GARCIA; GOUVÊA, 2018) e traz a compreensão de como o contexto se desenvolveu e os indícios que dele transcorreram.

– Eu pedi para marcar com eles a reunião em consideração, até porque eu acredito que a educação é da responsabilidade dos pais e da escola. E um dos pais chegou a me perguntar por que eu queria “me meter nessa seara que é dos pais, se a função da escola seria apenas transmitir conteúdo”... Aí vemos a compreensão que se tem do papel da escola... (Prof^a. Bruna)

– Para ele a questão da transmissão de valores é [responsabilidade] somente da família. Ai eu falei que não, que na escola também circulam valores, pois os valores são questões sociais, são conhecimentos... Toda relação social, portanto a socialização, também envolve esse tipo de conhecimento. Ao nos relacionarmos com alguém, ao estar numa igreja, em um mercado, etc., nós agimos com base nesses conhecimentos chamados “valores”. Tanto que nosso projeto foi [sobre] valores. (OP)

– E nenhuma família questionou! (Prof^a. Fabiana)

– Realmente, pode ser meio contraditório a família ter alguns valores e a escola trazer outros... mas, enquanto escola, trabalhamos com uma pluralidade de valores porque simplesmente existem diferentes tipos de famílias, portanto, da mesma forma que existe aquela família que é religiosa, tem noção conservadora de vida, também existe aquela família que é oposto disso. Além disso, tem valores que ajudam a construir um convívio melhor em sociedade e outros que não. Como a escola se posiciona diante da sociedade? O objetivo da educação não é construir uma sociedade melhor? (Prof^a. Mariana)

– Vamos supor que em nossa escola a gente tivesse esses dois tipos de famílias [famílias hetero e homoafetivas], ambas não teriam o mesmo direito? Ambas não iam querer que “transmitissem” apenas aquilo que elas acreditam? E como conciliar essa situação? Então a escola não tem como ficar sendo “neutra”, quando a escola assume um modelo de família está escolhendo um conhecimento e um valor como legítimo para reproduzir no currículo (OP)

– Mas ela tem que ver o que determinado tipo de conhecimento pode limitar. Exemplo: Impedir que crianças brinquem com determinado tipo de brinquedo implica na aprendizagem. (Prof^a. Fabiana)

²⁴ Território do Brincar. Casinhas no Vale do Jequitinhonha. [S.l.: s.n.], mar. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ga8llq503Rk>> [vídeo].

- Antigamente tínhamos uma família [homoafetiva] em nossa escola. Mas a criança já foi embora. (Prof^a. Bruna)
- Nós tivemos? Foi conflituoso? (OP)
- Parece que em algum momento a menina apresentou dificuldades e aí se justificava por isso... (Prof^a. Bruna)
- Quer dizer, justificava não... As pessoas diziam que a menina apresentava essa dificuldade de adaptação porque a mãe dela morava com uma mulher! (Prof^a. Mariana)
- E como a gente “explica” a dificuldade de adaptação de uma criança que vem de uma família tradicional? (OP)
- Exatamente... (Prof^a. Mariana)
- [...]
- Então... uma mãe ontem falou para mim que ela era mesmo contra a brincadeira do “banho nas bonecas” porque acha que permitir brincar dessa forma irá definir a sexualidade da criança. Em certo momento eu perguntei: “_ Mas você acha que brincar de boneca vai tornar seu filho gay, mas, brincar com arma não poderá tornar ele assassino ou agressivo com os filhos ou com a mulher? Por quê?” E eu nem entrei no detalhe que, dentro dessa lógica, o fato de brincar com bonecos dos super-heróis não o impediria de ser gay, já que ele vai estar interagindo com bonecos representando o sexo masculino. Isso também não poderia criar mais interesse pelo sexo masculino? (OP)
- É verdade! Eu não tinha pensado ainda sobre isso! (Prof^a. Felícia)
- E olha que existem também super-heróis gays. (Prof^a. Débora)
- E às vezes não é nada disto. Eles estão na idade da curiosidade como a gente lê em revistas ou matérias de que as crianças, tanto meninas quanto meninos, querem conhecer o outro, e como ainda não tem ideia do oposto e vêem dos amigos aí colocam a mão, sentem prazer e de repente não é experiência homossexual, pode ser apenas curiosidade para conhecer. (Prof^a. Bruna)
- Agora vejam pra onde vai à preocupação com a educação e os conhecimentos... nossa preocupação inicial era problematizar essa questão da agressividade e das brincadeiras que reforçavam isso, principalmente por conta dessa visão de “brincadeira de menino”... Trabalhar o cuidado, o afeto a atenção com o outro... estamos vivendo uma sociedade violenta, com valores violentos, e a maior preocupação que toma conta das conversas é se boneca faz menino virar gay?! (Prof^a. Mariana)

À medida que nossa conversa se desenrola, percebemos gestos e posturas que apontam movimentos reflexivos em cada uma de nós. Mesmo que muitas ainda demonstrem certas resistências ou dúvidas sobre as questões suscitadas, a situação por si só nos coloca a pensar acerca de uma educação democrática, política e participativa. As questões envolvendo as preocupações dos responsáveis quanto à possibilidade dos brinquedos ou brincadeiras influenciarem na sexualidade das crianças colocam em jogo os valores que circulam nos espaços socioculturais da sociedade e os conhecimentos docentes que envolvem a atividade proposta quanto aos aspectos da ludicidade na linguagem utilizada e do conhecimento da vida prática pertinente ao grupo etário de crianças (GARCIA; GOUVÊA, 2018).

As questões trazidas entre os interlocutores do diálogo e as preocupações dos responsáveis quanto à atividade proposta apontam as disputas e confrontos que caracterizam o jogo de poder que transita nestes *espaçostempos* do currículo e da formação. O contexto emergente em que uma “onda conservadora” (GARCIA; GOUVÊA, 2018, p. 28) irrompe

sobre várias esferas da vida social, entre elas a educação ao ressoar “como pauta das ações políticas e comportamentos sociais tornando as práticas docentes alvos de questionamentos e ataques” (p. 28), descredibiliza o *fazersaber* da docência e extingue sua autonomia. Como argumentamos no artigo “a complexidade das práticas docentes...vem sendo atravessada por pautas do conservadorismo... para dissimular projetos de sociedade pautados em premissas ultraliberais” (p. 28) que vêm fragilizando as linhas de debate democráticas ao não reconhecerem “a legitimidade das lutas por direitos ou mesmo do direito a ter direito” (p. 28) por onde se inscreve também a liberdade da docência e da escola, prescrita em lei, ao produzir práticas curriculares diversas e, através delas, operar os processos de formação coletivos que acontecem nos cotidianos das instituições de ensino (GARCIA; GOUVÊA, 2018).

Quando se trata de considerar os efeitos desse contexto para a educação e a docência, é importante lembrar que outros movimentos também relacionados às lógicas de mercado vieram fragilizando o reconhecimento da escola e da docência e de seus saberes como profissionais, sobretudo, da educação pública, através de discursos empenhados em construir uma ideia de “crise” (p. 29-30) [...]. As relações entre poder, economia, sociedade e cultura que percebemos no movimento que converge para as investidas conservadoras sobre a educação, vem deixando espaço para que o fascismo se apresente nos discursos sociais e políticos. Em meio à vida cotidiana: percebemos inúmeras situações que evidenciam a desigualdade produzida por processos econômicos e políticos que agem enquanto força motora das formas contemporâneas do capitalismo, tais como: violências físicas e simbólicas, miséria, formas de trabalho precarizado – à margem da lei ou no limite extremo de sua interpretação – homofobias, xenofobias, racismo... (GARCIA; GOUVÊA, 2018, p. 33).

O fato inegável é que o diálogo traz elementos que nos fazem pensar questões diretamente relacionadas aos contextos culturais, políticos e sociais em nosso país, especificamente nos dias de hoje em que vemos movimentos como “o Escola sem Partido” (ESP), um governo conservador eleito e a imposição de uma BNCC que não contempla questões dessa natureza no processo formativo de jovens e crianças. Com isso, como afirmamos (GARCIA; GOUVÊA, 2018), é igualmente inegável discutir o papel da educação neste cenário, considerando que ele caracteriza os currículos vividos nas escolas, como forma de criar ações de (re)existência e fortalecer percepções nas práticas curriculares e formativas mais emancipatórias que provoquem o pensar e o dizer pelo viés da democracia.

Na sequência desse diálogo entre os interlocutores da pesquisa, outras falas e reflexões surgiram, mostrando a produção do conhecimento entre pares de forma coletiva e dialógica a partir da questão da atividade proposta e das reações conservadoras dos pais e das mães.

- A gente sabe que o contexto afeta, mas não determina... Mesmo que eu queira ter controle sobre o que meu filho irá aprender ou fazer, tem coisas que irá fugir desse controle (OP).
- Por isso que diz que a mãe deve criar o filho para o mundo. Porque a mãe quer proteger o filho de tudo quanto é jeito. Eu não quero que meu filho se envolva com fulano de tal porque pode levar meu filho para o mau caminho. Mas eu acho que a gente deve orientar como no caso de drogas porque lá fora a gente não sabe quem deve estar nisso (Profª. Débora).
- Então, orientar, conversar com filho, não só a mãe tem essa responsabilidade, mas os pais também devem fazer. O fato é que não temos como decidir por eles[filhos]. Então, nessa situação com a mãe [mencionada no diálogo acima], à medida que a conversa foi avançando eu percebi que ela estava preocupada com o filho (OP)
- Eu vi. Ela disse para o menino que ele vai ser mariquinha, mulherzinha... com que objetivo ela faz isso? Será que ela também não vê que isso pode criar nele a não aceitação ou até mesmo reforçar uma imagem não real dele por puro preconceito? Isto só porque ele não gosta de brincar de lutas ou jogar futebol... (Profª. Bruna)
- Mas eu, por exemplo, não quero que meu filho brinque de luta, ele não precisa para ser homem. (Profª. Débora)
- Sim, mas deve ser esta a ideia que ela tem de homem e, em muitos casos isto é alimentado socialmente. Por isso que tantas mulheres sofrem abusos ou morrem. (Profª. Vanderléia)
- Eu tive uma aluna cujo pai era muito educado e carinhoso com ela e as pessoas na escola diziam que ele era gay. (Profª. Bruna)
- Igual dizem do irmão de Léo [marido da professora] só porque ele é educado, só porque é vaidoso e entende de coisas que fazem parte do universo feminino. Eu acho que o homem tem que ser muito homem quando sustenta essa postura. Eu tava até contando a Bruna que na outra escola tem um professor que tava me explicando qual fralda é melhor, isso porque foi ele quem cuidou da filha. E as pessoas ficam assim olhando para ele meio de lado. A gente fez um chá de bebê e dos homens, ele foi o único que não esqueceu e me trouxe a fralda que ele considera boa. (Profª. Mariana)
- Depois falam que os homens não ajudam que não cuidam dos filhos, que não são carinhosos, que não chegam junto. (Profª. Bruna)
- Assumir alguns papéis não é definir a sexualidade. (OP)
- Eu acho que a sexualidade é uma questão de escolha. (Profª. Débora)
- Eu não sei. Acho que a coisa é mais complexa que isso, mas se for questão de escolha, a escolha é da pessoa e não minha ou de outro. Não se pode escolher por alguém. (OP)
- Posso contar duas experiências que vivi em relação a isso? Tive dois alunos que aparentemente pelo que a sociedade fala indicava que eles eram homossexuais desde a 2ª série. Um inclusive era chamado de borboletinha porque sempre vinha assim pro meu lado “tia, tia...” e aí começaram a me pressionar, tanto a direção, quanto pessoas de fora que vinham falar, não propriamente as mães, “Lili que estranho aquele seu aluno porque você não procura como professora fazer isso?” e eu respondia: “Olha só a minha função aqui é tratá-lo como aluno, independente do que ele seja.” Hoje são assumidíssimos e sem problemas. O que eu quero dizer com minha experiência? Que se talvez eu tivesse feito alguma interferência, se eu tivesse falado alguma coisa, contrariando ou rotulando, hoje eles não seriam assim. Hoje tenho a oportunidade de falar com essas pessoas e colocar isso. (Profª. Sueli)
- Então, a escola tem essa questão também né?! Reforça estereótipos. Pode ver na entrada das crianças... a gente naturaliza tanto isso que sem perceber agrupa as crianças em filas de menino e menina. Por que não fazer só uma fila de criança? Por que querer reforçar essa diferença? Na maioria das vezes pensamos a diferença de forma negativa. (Profª. Mariana)

A continuação da conversa expressa no diálogo acima possibilitou aos interlocutores trazerem suas experiências como profissionais e pessoas que convivem em outros espaços com outros sujeitos formando as inúmeras redes de conhecimento (ALVES, 2003), das quais

fazemos parte. Debater o assunto e pensar a partir das questões levantadas, tanto pelas professoras, quanto pela percepção dos pais e das mães que participaram da reunião, mesmo que, diretamente, o debate não tenha deslocado as percepções ou os sentidos sobre a questão de gênero ou sobre a brincadeira como elemento determinante na sexualidade da criança, ainda assim, possibilitou a todas deslocarem seus pensamentos a partir das narrativas e enunciações expressas nos *encontros*. Ouvir a experiência do outro e pensar a partir da enunciação deste outro nos confronta com nossas próprias convicções (princípio da alteridade e intersubjetividade bakhtiniana), questionando aquilo que já se encontra naturalizado em nós, como salienta Oliveira (2016, p. 9), ao afirmar que:

Na compreensão daquilo que os *praticantespensantes* da vida cotidiana produzem, a partir das regras e produtos que lhes são dados para consumo (CERTEAU, 1994), [...] a noção de circularidade entre culturas contribui para compreendermos os modos por meio dos quais ideias, documentos e debates criados em determinado *espaçotempo* social e cultural dialogam permanentemente com outros *espaçotempos*, sendo apropriados e modificados pelos sujeitos sociais, exatamente porque, mais do que consumi-los, estes os criam e recriam, usando os modos próprios, enredando-os aos seus conhecimentos, valores, ideias, crenças e trajetórias pessoais e profissionais anteriores. Essa circularidade indica, ainda, a impossibilidade de definirmos, com clareza, onde começa e termina o processo de influências mútuas entre as ações cotidianas, chamadas práticas, e os conhecimentos formais e teóricos que lhes dão sustentação. [...] Nesses diálogos, *prácticateoriaprática*, posições e concepções diferenciadas – a respeito do que é e deve ser a educação, o currículo, a sociedade e a prática educativa – expressam-se, frequentemente, de modo conflituoso e mesmo antagônico. Mas sempre por meio de diálogos entre *reflexãoação*, entre as exigências das diferentes circunstâncias e as possibilidades de estruturação de modos de compreendê-las; ou seja, as teorias e as práticas são, ao mesmo tempo, produto e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos.

Mesmo apresentando dúvidas e conflitos a respeito da nossa proposta de atividade, os responsáveis concordaram com a realização desta, especificamente, com algumas ressalvas. O diálogo havia sido tenso, porém produtivo, já que muitos se colocaram defendendo nossa proposta e alguns nos criticando. No entanto, quando da realização da atividade, surgiram outros obstáculos pelo caminho e o percurso se desviou.

Devido ao recesso no meio do ano, a atividade do cuidado demorou um pouco a acontecer. Assim, deixamos a sua realização para o segundo semestre do ano letivo. Desta forma, quando decidimos realizar a atividade estávamos vivendo o período crucial das eleições. Como movimento social e político, não há como não considerar as influências desse processo eleitoral no cotidiano das escolas e, exatamente por perceber essa relação, afirmo os efeitos dela sobre a reação dos responsáveis quando finalmente tivemos condições de propor a realização da atividade.

Como estamos na era do mundo digital, a professora enviou um bilhete no grupo de whatsapp dos responsáveis. O motivo do bilhete ter ido via aplicativo foi devido à falta de infraestrutura da escola. A escola não possuía, naquele período, papel e tinta para impressão e sequer estava com a impressora funcionando. As crianças mal tinham merenda. Apesar de ser comum nas escolas o fato de professoras arcarem com certos custos, tirando dinheiro do seu próprio bolso para financiar materiais que as auxiliem seu trabalho, nós resolvemos que não faríamos isso. Então, o bilhete solicitando os utensílios para o desenvolvimento da atividade (toalha, boneca em forma de bebê e de material lavável, sabonete, bacia, fralda, lençol, entre outras coisas) seguiu no grupo, gerando certo rebuliço em relação à atividade e não em virtude das precárias condições da escola ou da merenda.

Os responsáveis pronunciaram-se no grupo após alguns consultarem a opinião de um pastor na igreja que frequentavam e, seguindo orientação, informaram à professora que não enviariam seus filhos à escola no respectivo dia. Com receio de não ter seus alunos na escola e da repercussão disto, a professora cancelou a atividade, me informando sobre a situação. Curiosamente, este episódio aconteceu dois dias após a entrevista de um dos candidatos à presidência em uma emissora de televisão, em que mencionou a existência de um suposto “kit gay” (*sic*) nas escolas, tentando, com isso, mobilizar a opinião pública e desautorizar escolas e professores em seu *fazersaber*. Relembro que, na reunião de responsáveis, apesar de dúvidas, incertezas e questionamentos, os pais e as mães presentes concordaram que a atividade deveria ser executada. O que teria influenciado no recuo dessa decisão se não o clima movido pelo contexto conservador nos debates de cunho eleitoral que vem alcançando diversos *espaçostempos* na busca pelo esvaziamento de sentidos das práticas docentes e das ações das escolas?

Apesar do cancelamento da atividade, a coisa tomou certa proporção, pois o pastor, também professor, afirmou em suas aulas e cultos que algumas escolas do município estavam trabalhando “ideologia de gênero” (*sic*) com crianças de seis anos. Um áudio, descredibilizando o trabalho das professoras e da escola, viralizou na rede tendo alcançado a secretaria de educação. Alguns responsáveis foram ao setor pedagógico pedir esclarecimentos quanto à atividade proposta. Diante da proporção da situação, alguns representantes da secretaria de educação compareceram à escola a fim de obter os esclarecimentos. Surgiu com isso a necessidade de se realizar outra reunião com os responsáveis, agora envolvendo outros sujeitos e setores.

Percebemos a partir de Santos (2006; 2016), que a emergência do fascismo social pode conviver com formas contemporâneas do capitalismo, posto que estas buscam esvaziar os sentidos de termos como democracia, direitos, público e *comum* (NEGRI, 2016) de modo a favorecer práticas mais agressivas de mercado sob a égide do libertarianismo ou do ultraliberalismo. Este esvaziamento acaba por incidir nas práticas e ações da docência e das escolas, a partir de investidas do movimento Escola Sem Partido (ESP) e de reflexos de seus discursos nas investidas ideológicas disseminadas em discursos, inclusive de contextos religiosos, sobretudo os neopentecostais. A confluência desses discursos, coloca em suspeita o conhecimento e as práticas pedagógicas produzidas nas escolas e não se furta às tentativas de descredibilizar o *fazersaber* profissional de professores e professoras, afetando a autonomia docente, enquanto princípio legítimo na produção dos currículos (GARCIA; GOUVÊA, 2018, p. 29).

Infelizmente, em meio a este percurso e devido a questões pessoais, acabei tendo que me afastar da rede, pedindo exoneração da matrícula de orientação pedagógica, função que exercia há 15 anos. Devido ao meu afastamento, o andamento quanto à reunião proposta começou a ser articulado sem minha presença e conhecimento. Ao saber do fato, solicitei participar da mesma, considerando o tempo de vinculação com a rede e o fato da proposta da atividade ter se iniciado com essa vinculação. A meu ver, era fator preponderante esclarecer aos responsáveis que meu afastamento em nada tinha a ver com aquilo que estava sendo discutido ali. Receava que isto de alguma forma enfraquecesse não só a proposta, como também as ações da escola e dos profissionais que ali tecem seus *fazeressaberes*. Como também senti a necessidade de estar junto com a equipe docente, fortalecendo e apoiando a ação da escola, principalmente a professora Bruna, cuja turma era o foco de discussão.

A reunião, de certa forma, transcorreu sem grandes percalços. Compareceram pouquíssimos responsáveis, porém a discussão foi proveitosa. Tanto eu, quanto a professora mantivemos a posição a respeito da realização da atividade, enfatizando o caráter educativo da mesma. Sugeri que os responsáveis receosos participassem dela, de forma que ensinassem os próprios filhos a cuidar de bebês. Uma mãe solicitou que em vez de várias bonecas tivesse apenas uma para caracterizar a atividade e não o fato dos meninos estarem brincando com bonecas. Considerando o fato de que eu não teria como garantir a realização da proposta por estar afastada da escola e querendo ganhar a adesão dos pais, achei prudente concordar com a sugestão da mãe (ressalto que Certeau veio em meus pensamentos nesta ocasião, deixando claro o entendimento do uso das táticas dos fracos). Porém, e apesar de todo o esforço em enfatizar a importância da realização da atividade – já não apenas com o propósito de trabalhar a afetividade nas crianças ou de desconstruir o preconceito existente; mas também, e principalmente, em fortalecer a autoria docente e a autonomia da escola como instâncias de produção de conhecimento e de práticas curriculares – a mesma não foi realizada. Tal situação

me gerou enorme frustração considerando o fato de que “há um conjunto de forças em disputa que envolvem questões de poder nas relações com o saber em que o conservadorismo vem influenciando comportamentos sociais e alimentando propostas de intervenção em políticas educacionais e curriculares” (GARCIA; GOUVÊA, 2018, p. 44).

Assim, para finalizar essa experiência narrativa e dialógica trago a fala da professora que sintetiza os sentimentos e sentidos que perpassam aos docentes em situações como esta, diante do desfecho da situação e que revela a importância do coletivo para fazer vibrar a pulsação de vida:

Até então não tinha passado por situações machista com crianças, o que me assustou inclusive pela agressividade. [...] Fiquei decepcionada e frustrada por não conseguir desenvolver a atividade que havíamos planejado. Acho que em determinado momento perdemos a força, mesmo resistindo necessitamos de um período para recuperá-la. Principalmente quando nos encontramos sozinha na luta. Mas apesar disto fiquei feliz ao terminar o ano letivo e perceber que as crianças estavam mais receptivas, sem conflitos e sem agirem de forma machista. Foi um ano difícil (Prof^a. Bruna).

3.2 O movimento de produção das práticas curriculares e seus desdobramentos: qual o sentido das efemérides nos currículos?

Enquanto estive como orientadora pedagógica na escola, fiz parte do grupo de whatsapp da equipe. Tínhamos o hábito de postar nossos eventos, atividades, comentários, algumas piadas, coisas dessa natureza. Em um determinado momento, a professora Débora postou um comentário no uso de datas comemorativas para o planejamento mensal que poderiam servir de temática para as atividades daquele semestre. Confesso que aquilo me deixou intrigada. Por que datas comemorativas e não curiosidades das crianças, por que aquelas datas e não outras? Elas tinham o hábito de me contar tantas coisas bacanas que as crianças comentavam ou faziam e que estavam sendo desperdiçadas ao focar datas. Lembrei da professora Elaine que, antes de sair de licença, contou a curiosidade da sua aluna em saber como os pássaros faziam seus ninhos e, por causa desta curiosidade, chegamos a montar um projeto.

Talvez fosse a orientadora ou talvez fosse a pesquisadora ali pensando, ou talvez fossem ambos os papéis que me induziam a pensar essa postagem. O fato foi que me perguntei se elas tinham ou não consciência do porquê trabalhavam com as efemérides.

Lembrei que quando terminei a graduação e fui trabalhar como professora fazia esses questionamentos a mim. Por que preciso trabalhar o dia do soldado? Por que preciso trabalhar o hino nacional ou o dia da bandeira? Não que eu veja problemas em trabalhar essas coisas, mas por que era preciso trabalhar tais datas e não outras? Conscientizar a comunidade a respeito de vacinas é fundamental, mas não via esse empenho nas escolas a ponto de se fazer murais, lembrancinhas, organizar salas de aulas ou eventos a esse respeito. Quem escolhia tais datas? Quem definiu tais temáticas? Lembrei que na graduação, fazendo a pesquisa para a elaboração da monografia sobre livros didáticos, lá estavam as datas... os livros também reforçavam essa proposta; mas, por que não deixar essa escolha para as professoras?

Ao longo do tempo, eu também passei a trabalhar enquanto docente com as efemérides, muito mais pela força do hábito do que por concordar com a proposta. Essa postura também se refletiu na minha atuação como orientadora e, ao me tornar mãe, passei a naturalizar a comemoração do dia das mães, por exemplo. Até certo dia em que ouvi uma história, não sei bem ao certo quem foi que me contou, mas acho que foi minha irmã que também atua na orientação educacional. O fato foi que na história uma menina, apesar de não querer, se via obrigada a presentear o pai no dia dos pais, sendo que, tempos mais tarde, descobriu-se que ele era seu abusador. A história me chocou! De certa forma, a menina era agredida duas vezes. Isso me fez questionar novamente se trabalhar tais datas fazia algum sentido para as crianças.

É uma situação complexa, as memórias me remetem ao que vivi como criança e lembro-me desses momentos sempre de forma prazerosa. Dias dos pais e dias das mães são datas muito bem marcadas no calendário escolar, principalmente na Educação Infantil, tanto quanto o Natal, a Páscoa, o Dia do Índio... geralmente, os responsáveis que acompanham o desenvolvimento de seus filhos curtem bastante.

Como mãe, ver meu filho participar desses eventos, mesmo não concordando com a existência deles, gerava uma sensação de satisfação. Lembro-me de ter ficado emocionada quando ele cantou a música “De janeiro a janeiro²⁵” no dia das mães. Amo essa música! E o fato de cantar junto com a turminha e mostrar que conhecia a letra o deixou curioso. “– Você conhece a letra?” Foi o que ele me perguntou depois, demonstrando que ele não sabia que eu gostava. De qualquer forma, sei que a maioria dos responsáveis curte esses momentos com os filhos, geralmente porque são momentos que remetem a suas memórias e porque percebem que seus filhos estão se inserindo no mundo. Como também percebo que muitas crianças

²⁵ CAMPOS, Roberta. De janeiro a janeiro. In: **Perguntas Tortas** [álbum]. São Paulo: Gravadora Deckdisc: 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_oVjO8iWiqo>.

curtem, já que seus pais estão ali para vê-los, eles tornam-se centro da atenção e qual criança não quer satisfazer o desejo dos pais, ser motivo de admiração destes!?

Mas, algum tempo atrás, presenciei uma situação na escola do meu filho que, mais uma vez, me fez indagar sobre as práticas desenvolvidas a partir das efemérides. No período de comemoração do dia dos pais, a escola cobrou determinado valor para confeccionar as lembrancinhas. Uma amiga, mãe de uma das crianças da escola, por estar separada, não enviou o dinheiro e o pai da menina também não. A escola excluiu a menina das atividades que envolviam a lembrancinha, enquanto todas as crianças iam fazer os desenhos para imprimir na caneca (a referida lembrancinha), a menina ficava em sala com outros que não participaram.

Trouxe essa situação para o contexto deste estudo a fim de perceber e discutir o porquê preservamos determinados hábitos como práticas de docência. Essa intenção auxilia a investigação à medida que nos ajuda a pensar o problema da pesquisa quando nos colocamos a discutir concepções hegemônicas naturalizadas em nossas práticas docentes. Deste modo, tornou-se pertinente entender as motivações para se perpetuar ou não esse trabalho com efemérides e provocar deslocamentos no modo de pensar sobre os possíveis “como” ou “porquês” em trabalhar essas datas, sem que isso gerasse sofrimento nas crianças.

Para desenvolver essa intenção, questionei as razões que as levavam querer trabalhar com datas comemorativas em um dos nossos *encontros*. Esse meu questionamento não teve a intenção de impor minha vontade sobre a delas, mas de perceber como elas defenderiam tal ideia, se tinham consciência das suas escolhas e se viam isso como escolha. Deste modo, trago os diálogos que se seguiram com a questão.

– Pessoal, Débora propôs lá no grupo algumas datas comemorativas para trabalhar e eu sei que vocês têm esse costume. Queria perguntar o porquê vocês consideram fundamental trabalhar com datas comemorativas como temática. (OP)

– Eu não considero ser fundamental [percebe-se certa irritabilidade na voz], mas acho que sempre trabalhamos assim e está no plano curricular. Isso deve ter importância. (Prof^a. Débora)

[tento insistir na questão]

– Nem todas as datas aparecem no plano, mas eu quero saber a opinião de vocês, o plano é só um documento, o que me interessa é o que a gente faz na escola e o porquê. Você considera isso importante? Por quê? (OP)

– Eu adquiri a importância de Tiradentes. Então, eu, Débora, durante a minha vida escolar aprendi sobre a vida de Tiradentes, entendeu. Na questão da data comemorativa está lá, dia 21 de abril - dia de Tiradentes, é até feriado. Mas quem foi Tiradentes? Eu aprendi quem ele foi, um revolucionário, que lutou pela liberdade. Joaquim José da Silva Xavier, “o famoso Tiradentes”. Atualmente tem gente que nem sabe o nome dele. (Prof^a. Débora)

– Você aprendeu sobre ele, mas o que isso mudou na sua vida, você acha que mudou? (OP)

- Mudou o conhecimento, o conhecimento de mundo, não só sobre o hoje, mas sobre o ontem também. Em um concurso sempre cai essas coisas, sobre política, sobre inconfidência. Estudar Tiradentes é importante porque ele foi o estopim daquela revolução. O saber tem que fazer sentido pra vida. (Prof^ª. Débora)
- Você diz que o saber tem que fazer sentido pra vida, qual o sentido que poderíamos construir entre Tiradentes e a vida de nossas crianças na educação infantil? (OP)
- Você está me criticando? Tem muitos adolescentes que não sabem por que o feriado está aí. Eu sei. (Prof^ª. Débora - irritada)
- Só porque é uma data, um feriado, eu preciso trabalhar?[também demonstro certa irritabilidade na voz] (OP)
- Débora, vou contar uma situação que vi e que talvez faça você entender o questionamento da Tânia. A professora ao realizar um trabalho em sala mencionou por acaso, algo sobre a questão indígena. No dia seguinte a aluna levou para a escola um colar ou outra indumentária indígena que não me lembro bem qual foi. A professora rejeitou. Ela não quis pegar o material da aluna só porque o tema da aula não era o dia do índio e mandou a aluna guardar. Entende onde a Tânia quer chegar? [tentando aliviar a tensão do momento] (Prof^ª. Sueli)

O trecho acima reflete um pouco a questão com a qual iniciei este texto. Sem querer me deter na questão da relação de poder que fez com que a professora entendesse meu questionamento como uma crítica – e talvez até tenha sido –, quero focar na questão das efemérides para pensar a produção dos currículos nas práticas docentes.

Destaco que pensar as efemérides foi um questionamento meu e não delas. Para as professoras, trabalhar com datas comemorativas é algo bem natural já que faz parte da rotina, as escolas sempre estruturam seus trabalhos desta forma. No entanto, a complexidade do diálogo, como afirma Garcia (2011), traz alguns nós que, longe de querer desatá-los, como a autora mesmo afirma, pretendo pensar neles a partir de alguns referenciais para que, no limite desse nó, eu possa entender as motivações pelo trabalho com as efemérides.

Assim, em um primeiro momento, penso que a decisão por trabalhar com efemérides é tomada entre as professoras por ser algo com o qual já estão acostumadas. Faz parte de seus hábitos e crenças, dando-lhes maior segurança ao tecerem suas práticas curriculares e suas experiências docentes. Outro ponto que me chama atenção na fala é o fato de associar o trabalho com datas ao plano curricular, documento que norteia as práticas curriculares das escolas. No entanto, nem todas as datas são contempladas neste mesmo plano, reforçando a ideia de que o foco do trabalho docente são apenas algumas datas, consagrando-as como fundamentais na memória docente.

Outra questão que também me chamou atenção foi a ausência de outras vozes para tentar entender como as demais pensam as efemérides. Atribuo a esta ausência a possibilidade dela endossar a voz da professora que argumentou a favor do trabalho com datas comemorativas. Acredito que o silêncio das outras vozes possa representar a relação de poder que atravessa todo o tempo o meu trabalho e a pesquisa em si, não sendo possível

desconsiderar a natureza dessa relação quando percebo que as demais optam por não se expressarem.

No entanto, à medida que o diálogo avança, uma ou outra voz surge, mostrando os usos que podem ser feitos ao se trabalhar as efemérides.

- Então, eu não estou dizendo para ninguém trabalhar, estou querendo apenas que vocês pensem o porquê trabalhar ou o quê dessas efemérides valem à pena trabalhar. (OP)
 - O dia da saúde é uma boa data. Como trabalhamos com crianças pequenas muitos ainda tem hábitos de fazer xixi nas calças. Trabalhar com elas os hábitos de higiene é fundamental. Podemos estimular a autonomia deles nesse sentido. (Prof^a. Charlene)
 - Eu acho também fundamental trabalhar o Hino Nacional. (Prof^a. Débora)
 - Por que você acha importante trabalhar o Hino Nacional na Educação Infantil? (OP)
 - Porque tem a ver com nossa pátria, é nosso país! É a nossa cidadania. (Prof^a. Débora)
 - Débora, trabalhar cidadania com as crianças é legal, já fizemos isso inclusive nas eleições com o projeto em que os personagens dos contos infantis eram candidatos. (Prof^a. Sueli)
 - Sim, e foi bem legal! Então, trabalhar cidadania é legal, mas não acho que precisamos vincular com o hino. Não acho que saber cantar o hino vai tornar as pessoas mais cidadãs. Se fosse assim político nenhum roubava. O que é ser cidadão? É cantar hino? [a minha voz neste momento já expressa irritabilidade] (OP)
 - Mas por que se deixou de trabalhar o hino? Por que as crianças estão assim sem limites? (Prof^a. Débora)
 - Mas aprender hino ensina a ter limites?(OP)
 - Por que não podemos cantar o hino como rotina na Educação Infantil que é a base? Meu filho saiu daqui da escola cantando o hino e eu achava lindo e hoje não canta mais. Por quê? Porque deixaram de trabalhar o hino! (Prof^a. Débora)
 - Acho que se utilizassem o hino para trabalhar interpretação de texto ou vocabulário seria bem interessante, mas acho que os professores estão tentando trabalhar com letras de músicas que sejam mais da realidade dos jovens, caso contrário eles não têm mais interesse. (OP).
- [...]

Nesse outro trecho, determinadas enunciações me chamaram novamente a atenção, o que me conduziu a pensar para além da questão das efemérides, que traz o sentido de currículo como controle e disciplina. A questão do hino foi recentemente uma polêmica nas mídias em função do ministro da educação solicitar que as escolas enviassem vídeos ao MEC com as crianças cantando o hino. Esse diálogo, no entanto, aconteceu meses antes, o que mostra as tensões produzidas por valores e crenças que circulam no imaginário coletivo e que vêm sendo muito tencionados política, social e culturalmente por certas concepções conservadoras como “*processo de atualização de uma virtualidade*” (GARCIA, 2011, p. 43) em que os agenciamentos acontecem. A autora, na tentativa de explicar os processos de produção das culturas traz a ideia certeaniana do palimpsesto, por meio da qual novas inscrições são acomodadas às marcas anteriores formando uma composição (GARCIA, 2011).

Ela ainda explica que nesse processo de produção da cultura “as marcas não se apagam mesmo quando cobertas ou rasuradas [e que] aquilo que não emerge, não é visível..., permanece lá e poderá operar diante de uma dada circunstância” (GARCIA, 2011, p. 43).

Trazendo essa compreensão para pensar os sentidos que perpassam o diálogo quanto aos questionamentos sobre o trabalho com o hino ou sobre a falta de limites das crianças, penso que as práticas curriculares docentes são produzidas a partir do modo como aprendemos a pensar, das nossas expectativas e dos nossos desejos, muitas vezes idealizados, que se misturam a outras marcas desse palimpsesto por onde tecemos visões a respeito de educação, aluno, currículo e prática. Ou seja, temos a compreensão de que não só produzimos cultura como somos produzidos por ela, por isso é comum crenças e hábitos que se apresentam como experiências de formação docente e de produção curricular (OLIVEIRA, 2016).

Para tentar avançar nessa reflexão, faço referência novamente à Garcia (2011) quando, na tentativa de compreender os processos de formação docente, os compara com as esferas do palácio de pedra de uma das cidades invisíveis de Ítalo Calvino²⁶, conhecida por *Fedora*. A autora concebe as esferas como múltiplas possibilidades nos modos de ser da docência, todas potentes e férteis. Mas, na história, todas essas esferas eram também formas idealizadas da cidade e a própria *Fedora* nunca se apresentava igual ao que era.

Como somos seres de cultura, nossas experiências pessoais e profissionais são estruturadas por valores e ideais utópicos com implicações sobre nossos modos de ser e fazer. Deste modo, tentamos criar *Fedoras* quando produzimos nossas práticas a partir do nosso modo de pensar, das nossas expectativas e dos nossos desejos do que seja *Fedora*, mas essa nunca é a mesma de antes e as nossas esferas de *Fedora* nunca correspondem aos nossos anseios ou dão conta do que se apresenta por *Fedora*.

Quero dizer com isso que a professora, tanto quanto as outras pessoas que acreditam que o ensino representado aqui na figura do hino nacional poderia mudar o comportamento das crianças, pensa isso porque, no processo de produção da cultura, ela construiu uma imagem idealizada de aluno, de docência, de conhecimento e de práticas, tal como as esferas de *Fedora*. Criou para si utopias produzidas por um modo de pensar o *espaçotempo* como um outro lugar em que hoje prevalece a sensação de um futuro vazio (SANTOS, 1999).

As esferas de *Fedora* podem ser futuros possíveis, mas o serão se, conforme Santos (1994; 1999), pensarmos *Fedora* não como outro lugar, um ideal, um futuro possível a ser

²⁶ CALVINO, Ítalo. *Cidades invisíveis*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

alcançado, mas como *espaçotempo* concreto, múltiplo e real que mova deslocamentos a partir de suas próprias contingências. Sob esse aspecto, Santos (1999) afirma que a utopia é necessária, mas exige uma “compreensão profunda da realidade [para que a] imaginação não colida com seu realismo” (SANTOS, 1999, p. 278), promovendo uma ideia de morte do futuro expressa, por exemplo, em afirmações de uma suposta crise na educação (GARCIA; GOUVÊA, 2018) para, como alternativa de futuro, “celebrar o passado, como sucede com o pensamento reacionário” (SANTOS, 1999, p. 278) a ponto de enaltecer regimes autoritários e promover a ideia de uma educação militarizada em prol de uma suposta disciplina.

Sobre a questão das efemérides esse diálogo avança em outros *encontros*. Como o dia do índio estava se aproximando elas começam a trocar entre si “posts” de lembrancinhas ou enfeites relacionados à data. Logo, retorno a questão das datas comemorativas tentando trazer novos elementos para provocar possíveis deslocamentos quanto a essa questão. Assim, apresento algumas reportagens ou “posts” em páginas de redes sociais e sites²⁷ que se remetam a questões indígenas sob o ponto de vista desses povos. Antes de iniciar a apresentação do material, surgiu em nosso encontro o seguinte diálogo:

- Débora propôs que a gente trabalhasse com datas comemorativas. Mas queria saber se precisamos trabalhar o índio pintando nossas crianças e colocando peninhas nelas? (OP)
- Sempre fizemos isso no dia do índio. Não vamos trabalhar o índio? (Profª. Débora)
- As crianças ficam tão bonitinhas assim! (Profª. Fabiana)

Mostro pelo celular o referido post (ressalto que a escola não tem internet e computador para que possamos fazer pesquisa) que trazia a seguinte expressão: “Apenas observando essas escolas que acham que cumprir a Lei 11.645/2008²⁸ é fazer as crianças usarem ‘cocar’ e ‘flechas’ de cartolina no dia de 19 de abril”.²⁹ Também mostrei outros posts, entre eles um que dizia que para falar dos direitos indígenas era preciso construir um dossiê que contasse a construção do Brasil com indígenas e a partir dos indígenas.³⁰ Em seguida, tento retomar a provocação:

²⁷ Mirins, povos indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://mirim.org/>>.

Instituto Sócioambiental. Povos indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil>>.

²⁸ Lei Federal 11.654/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

²⁹ Facebook por Raquel Miguel: 06 de mai. 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/sandra.benites.71>>.

³⁰ Facebook por Ariel Ortigas: 24 de abr. 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/sandra.benites.71>>.

- Sim, eles ficam fofos! Mas será que estamos sendo justos e corretos quando representamos os indígenas desta forma? Como será que eles se sentem quando são representados por nós desta maneira? Trouxe para vocês verem este post que uma indígena postou no face sobre a data e queria que vocês pensassem a respeito. (OP)
- Eu estou entendendo. Você está questionando porque as crianças devem ser caracterizadas de índio como se fossem sair vestidas de bichinhos, se ninguém pinta elas de preto para caracterizar o negro no dia da Consciência Negra ou no dia da abolição da escravidão, pois poderia ser ofensivo. Se é para entender a questão indígena na sua forma de vida podemos reproduzir a arte dele e não ele com a ideia de como eles devem ser. (Profª. Fabiana)

Esse trecho dialógico, no sentido bem bakhtiniano do termo, evidencia a dinâmica do conceito de dialogicidade, quando no processo de cocriação do pensamento e da palavra tornamos as palavras alheias em nossas palavras, reelaborando outro sentido para operar deslocamentos de percepções ao confrontar ideias preconcebidas a partir do concreto da vida. Ao tentar inverter essa lógica quanto ao modo de pensar ocidental que predomina nos *espaçotempos* sociais diversos, entre eles a escola, promovendo exclusões de saberes e sujeitos, o próprio movimento dialógico de confronto entre pensamentos, como este transcrito acima, nos exige um posicionamento ético perante a vida como ato responsivo.

Prosseguimos com nossa conversa a fim de enfatizar a existência de outros saberes. Assim, outras enunciações surgem ao longo do diálogo enquanto eu mostrava as reportagens e os comentários sobre formas de pensar e viver dos indígenas a partir das redes sociais e dos sites, indicando a direção das reflexões que vão sendo construídas coletivamente.

- Uma coisa que fiquei sabendo com essa indígena que conheci foi que ela fica aqui no Rio estudando e os filhos dela ficam na aldeia. A aldeia dela é do Espírito Santo. A gente pode estranhar né, como ela fica aqui e os filhos lá? Ai eu descobri que na etnia dela eles entendem que todos são responsáveis pelas crianças e com isso ela consegue se desprender disso, enquanto que na nossa sociedade isso nos é cobrado. Lá na aldeia a criança é educada por todos e não só pela mãe ou pai. (OP)
- É verdade isso. Meu tio foi ao Xingu e falou isso mesmo. Ele disse que se alguém pergunta para uma criança de quem ele é filho, eles dizem que são filhos da tribo. Não é filho de fulano ou cicrano. Ele ficou uma semana lá. (Profª. Naiana)
- Até tem um provérbio. Acho que diz: “Para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”. (Profª. Mariana)
- Percebem que são visões diferentes? Enquanto eles cuidam de todas, nós cuidamos das nossas crias e muitas vezes isentamos o Estado dessa responsabilidade. Eu vi que tia Lili postou no face a situação de uma criança nossa que estava passando fome. Eu acho que os pais estão desempregado. Aqui do nosso lado e eu nem sabia disso. (OP)
- Eu vi. (Todas falam juntas)
- Eu não consegui descobrir qual é a criança. (Profª. Naiana)
- É Francinei, ele come direitinho aqui na escola, lancha e tudo. (Profª. Débora)
- É aluno de Mariana. (Profª. Fabiana)
- Aqui na escola ele se alimenta bem, ele até “re-epete”.(Profª. Débora)
- “Re-epete!?” (risos) Claro né, Dani! Ele não tem o que comer em casa (Profª. Fabiana)
- Então. Podemos aprender com outras culturas a cuidar das crianças por exemplo. Acho que o Estado podia fazer mais, mas essa é outra questão. O que eu quero saber

agora é o que vocês, enquanto docente, pensam ser mais importante. Trabalhar a cultura indígena ou a data? Isso que eu to questionando. (OP)

– Sabe eu acho pertinente a gente repensar como trabalhar essa questão de datas comemorativas. Mas acho igualmente pertinente a gente ter também essa fala com os pais e comunidade em geral. Porque realmente, quando a gente pára para analisar percebe que acaba reproduzindo certos estereótipos. Eles estão enraizados. Eu, com minha formação, tenho plena consciência disto. Não existe mais essa imagem de índio que a gente ainda transmite e que está cristalizada. E não é só o índio, mas a ideia também de dias dos pais e mães que geram outras situações e que tem um cunho comercial. A gente sabe que tem que romper com isso, mas também a gente sabe que acaba reproduzindo porque estamos dentro daquela cultura e que todos já estão acostumados com essa ideia. Por isso acho também importante falar com os pais. Eles nos cobram. É preciso também mostrar que os tempos são outros, porque eles sempre vão cobrar aquilo que eles viveram na época deles como saudosismo. (Profª. Mariana)

– Até porque eles ficam todos felizes quando as crianças saem caracterizados. (Profª. e diretora interina Alzeni)

– Pois é né! Lembro que na época quando eu fiz o pró-infantil foi dito que isso pode ser considerado até constrangimento para a criança. Por ele com orelhinhas de coelho ou com cocar de índio, qualquer alteração visual na criança, dando a entender que seria uma segunda identidade a criança, pode ser constrangimento. (Profª. Sueli)

– Imagina se a gente pensa na questão de identidade de um povo! Se a gente pode constranger as crianças vestindo elas de coelhinho, imagina o que não estamos fazendo com toda uma cultura? Como os indígenas não devem se sentir quando a gente caracteriza as crianças de “índio” como faz na páscoa? (OP)

– Aqui em Silva temos uma cultura em trabalhar com a ideia de tarefinha. Todos querem muitas tarefinhas. Professor só trabalha se apresenta muita tarefinha. E quando Geane (Coordenadora da diversificada) tentou desenvolver mês a mês na diversificada essa questão da cultura afro, nós tivemos muita resistência. Lembro que a gente foi trabalhar aquela história, confusão no galinheiro, aquela que tem o galo negro... vieram reclamar perguntando se a gente ia trabalhar Zumbi. (Profª. Sueli)

– Então, acho a sugestão de Mariana bem pertinente, e vocês? Talvez assim a gente consiga envolver os pais nesse debate sobre datas, caracterização, tarefinhas e o cuidado. (OP)

A discussão apresentada no trecho acima trouxe como ponto de reflexão o papel que a comunidade escolar desempenha na relação com a escola, situação também marcada na experiência da turma da professora Bruna. As professoras sinalizam, enquanto saber, como o contexto cultural influencia as práticas escolares, ressaltando que mudança nessas práticas requer mudança no contexto imediato, alterando hábitos, crenças e concepções que conformam o imaginário coletivo das famílias, destacando como fundamental a parceria entre escola e família.

Assim, tal constatação nos possibilitou acordar que no dia da família na escola ou nas reuniões de pais estaríamos conversando sobre o assunto com eles. Seria um processo gradativo, tanto as nossas conversas, quanto as possíveis alterações no andamento do nosso trabalho. Também ficou meio acordado entre nós que não iríamos caracterizar as crianças de índios. Tentaríamos trabalhar de outras formas. Mas, como o imprevisível faz parte do cotidiano, outros atravessamentos surgiram e nossas rotas se alteraram:

- Meninas quando conversamos outro dia sobre as questões indígenas, achei que tivéssemos combinado de não caracterizar as crianças... Alguém até fez uma comparação. Disse que seria o mesmo que pintar as crianças de preto no dia da Consciência Negra. Mas percebi que vocês fizeram. Queria saber de vocês o porquê... Foi receio dos pais questionarem ou a secretaria? (OP)
- Pois é Tânia, é sobre isso que eu queria falar. Eu no dia do índio não caracterizei as crianças. Ai uma mãe veio falar comigo. Ela não chegou a me questionar o porquê que eu não fiz, mas disse que o filho ficou triste porque ele viu os amiguinhos saindo de índio e ele não saiu. E ela disse: “Ai eu fui em casa e fiz um cocar pra ele de papel, mas ele nem quis, rasgou e jogou fora”. Eu nem sei se ele ficou mesmo, mas... (Prof^a. Bruna)
- Ele até pode ter ficado, porque ele viu outras crianças saindo. Meu coleguinha da outra sala ganhou e eu não ganhei. Eles pensam assim. (OP)
- Sim! E para ele é uma fantasia. Ele é muito novo! E ai eu disse para ela que eu preferi não caracterizá-los de índios porque a gente está tentando trabalhar de outra forma, porque o índio é muito estereotipado... e ai a mãe disse: Não tia, eu compreendo! Só to falando porque ele ficou triste! E sabe Tânia, eu até compreendo porque ele ficou triste e também compreendo o porquê ela veio falar comigo sobre isso. (Prof^a. Bruna)
- Sim, eu também entendo! A desconstrução ou a reconstrução dessas coisas não se dá de uma hora para outra. (OP)
- Uma amiga minha disse que se fosse essa mãe também ficaria chateada ao ver os filhos das outras mães saindo caracterizados e o filho dela não. (Prof^a. Bruna)
- Bem, quanto a mim, não foi receio dos pais não. Eu fiz porque sempre faço. Os pais nem lembram que tem o dia do índio... alguns né! (Prof^a. Fabiana)
- Eu já não tinha feito a Emília, então... Outra coisa, a educação infantil faz parte de um sistema e a nossa escola não é isolada. Entendo que ela tem que seguir a rede. [...] A outra escola de educação infantil da rede postou um montão de coisas, praticamente fez festa! Acho que numa rede a gente deveria ter a mesma ideia ou o mesmo pensamento. Se a gente é do mesmo município porque uma escola tem que pensar de uma forma e a nossa tem que pensar de outra?[demonstra certa irritação na voz] (Prof^a. Débora)
- Talvez por ser uma escola diferente da outra?! Qual a razão de se fazer um PPP³¹? Seria porque existem coisas que são peculiares a cada escola?! [respondo meio irônica, irritada com a pergunta] (OP)
- Por que nossa escola tem que ser diferente? (Prof^a. Débora)
- E por que nossa escola tem que ser igual? A gente não pode ter algo que nos diferencie das demais? Qual é a identidade de Lucilândia? Vocês querem definir tudo a partir do referencial Patinho? (OP)
- Não! Claro que não! (Prof^a. Fabiana)
- Mas, Tânia, eu gosto de enfeitar as crianças. Eu não acho que está desrespeitando os índios... Eu acho que é uma forma de homenagear aquelas pessoas e dar espaço para falar deles... Se a gente for olhar nossa matriz curricular, a gente não tem nada que fale dos índios. Acho que seria legal trabalhar com eles inseridos na nossa matriz curricular, mas como a gente não tem isso na nossa matriz e a gente tem que seguir, acho legal trazer isso para a educação infantil para eles verem como é. O meu tio quando foi no Xingu disse como curiosidade que eles comem tartaruga assada, eu nem trouxe o vídeo para as crianças verem. Fiquei com penas das tartarugas. (Prof^a. Naiana)
- Pois é, eles comem mandioca e o hábito nosso de tomar banho vem dos índios. (Prof^a. Débora)
- Então, meu tio filmou tudo, todo dia de manhã eles tomam banho no rio pelados e não tem essa coisa de vergonha. É todo mundo! E eles pescam por lá mesmo com arpão. Eles só têm uma geladeira para não estragar as caças. Eu acho isso muito legal. Mas em minha opinião se a gente tivesse um jeito de inserir isso não só no dia do índio, eu acho que seria muito mais válido. Mas eu também gosto de enfeitar as crianças. (Prof^a. Naiana)

³¹ O Projeto Político-Pedagógico é documento legal elaborado democraticamente para nortear ações e identidade da escola.

– Podemos pensar esse caminho juntas. O grupo todo. Eu acho que a gente pode fazer bem mais do que ficar preso ao dia 19, podemos tentar conhecer mais da cultura. (OP)

– Estou aqui lembrando... tem coisas que são engraçadas. A OP de Gaviões conhece um indígena lá de Rio Bonito e ela trouxe um vídeo para mostrar como as crianças indígenas brincam. E no vídeo aparece crianças tomando banho de rio e jogando bola... Ai um aluninho meu vira e pergunta: “Tia por que a cara deles não está pintada se a gente pinta por causa deles?” Ai eu meio sem graça disse: “Ah... é porque eles estavam tomando banho de rio e saiu.” Mas depois aparecem eles pintados e ai eu expliquei a eles que eles pintam na hora dos rituais, na hora da dança, na hora de festas. (Prof^a. Naiana)

(Todas riem)

– É... pensando por este lado... eu no dia 19 não trabalhei a cultura, trabalhei a data. (Prof^a. Fabiana)

– Eu tô entendendo. Não é só ir lá e pintar a criança no dia 19. É falar do porque eles se pintam e dizer como vivem sem os diminuir, sem achar que é fantasia. Eu não ia explicar isso a eles, eu só ia pintar. E só depois que meu aluno perguntou é que eu vi a necessidade de explicar. (Prof^a. Naiana)

Ao rever esse diálogo, lembro do tom meio inóspito da conversa no momento em que fui interpelada por Débora sobre o fazer da escola. Para mim, a ideia de uma escola ter sua própria identidade é questão crucial, pois representa a dimensão da autonomia que a escola possui e defendo esse propósito sempre. Sei que, como rede de ensino, existem naturezas comuns ao fazer das escolas, mas como acontece entre sujeitos, temos que ter algo que nos é singular. Então, ter que seguir ações de outra escola, só porque esta representa o modelo ideal de escola para alguns, está fora de cogitação no meu modo de agir e pensar, contrariando, a meu ver, o próprio objetivo que busco na pesquisa.

Mas para que as emoções daquele momento não tomassem conta de mim, tentei, com elas, já que os afetos/afecções fazem parte de nós, compreender a tecitura complexa desse contexto, refletindo sobre o momento e as questões que o envolviam. Assim, percebi que novamente as representações de docência e de escola atravessavam nosso diálogo, mostrando o quanto são fortes as imagens que cristalizamos quando estabelecemos modelos idealizados. Se as imagens não são tão fortes, ao menos culturalmente foram legitimadas como ideais a serem alcançados, o que tem balizado nossas aprendizagens a partir do pensamento moderno. São as nossas *Fedoras*, como foi dito mais acima, inscritas em nosso palimpsesto. E, nestas representações, não há como ignorar o que nos atravessa todo tempo pela distinção criada entre quem sabe e quem faz (executa) nas escolas. Talvez Débora esteja resistindo exatamente a essa visão criada social e culturalmente sobre a figura do especialista, resistindo à ideia de que alguém saiba mais sobre o fazer dela do que ela mesma. Mas, por que se igualar a outra escola?

Penso que talvez a busca por diferenciar-se não seja a ela um princípio, se o que existe culturalmente em nossa sociedade é uma percepção negativa sobre a diferença (CARVALHO,

2005). Assim, ser diferente ou buscar a diferença pode significar a ausência de reconhecimento, valorização do trabalho na comparação com as demais escolas, que acaba por gerar padronizações, competições e individualismos. É a “experiência do diminuir” na alma alheia de que fala Carvalho (2005, p. 94) quando faz referência a Larrosa³².

Deste modo, começo a entender como seu pensamento estava operando no momento conflituoso. Ora, considerando que a escola por ela mencionada serve como referência para tudo o que acontece na rede e na cidade, é natural que a mesma considere a escola como aquilo que é desejável, o modelo. E não só Débora, mas seguindo este raciocínio, mesmo com os entendimentos construídos ou o acordo feito, outras acabaram por caracterizar as crianças de índio. Débora se expressou verbalmente, mas o *fazersaber* delas manifestou-se no agir como tática para não viver a “experiência do diminuir” aos olhares da comunidade, da secretaria, da direção, delas mesmas. Neste momento, vejo que foi meu pensamento e o *fazersaber* da orientação que se deslocou do lugar comum.

À medida que vou fui revendo o percurso da pesquisa, observei que fui transformando minhas percepções sobre o cotidiano das escolas e a forma como o conhecimento é produzido, ao mesmo tempo que meu modo de ver e sentir esse lugar da orientação também se modifica. Essa mudança me exigiu e ainda tem me exigido pensar outros sentidos e tentar buscar novas práticas para o fazer da orientação, em que haja mais reconhecimento pela autoria docente. Tarefa nada fácil, se considerar que sou fruto da mesma sociedade e cultura que as formaram.

Esse deslocamento implica na (des)construção de representações da docência e do especialista, mas não só. Exige também a (des)construção das ideias que apontam para a negação dos espaços cotidianos como lugar de produção de *fazeressaberes* e do processo autoral da docência. Esta negação é operada no imaginário coletivo, onde se encontra a visão hegemônica do paradigma da modernidade (SANTOS, 2010). Este concebe o saber como objeto, cuja localização é exterior ao sujeito, por isso sofre apropriação e não (re)elaboração.

O fato é que a ação de quase todas as professoras em “caracterizar as crianças de índio” expressa um *fazersaber* produzido social e culturalmente na experiência e na memória docente. Como foi dito o “sempre faço” se inscreve não só para Fabiana, mas no processo histórico da docência. Em meio a essas reflexões, fui à escola do meu filho para as comemorações da Páscoa e constatei que os pequenos da Educação Infantil estavam todos caracterizados de coelhinho; vi as demais crianças nas ruas ou nas redes sociais também vestidas de coelhinho, todos fofinhos! Mas, não seria amanhã o “dia do índio”? Sim, seria,

³² LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

mas o índio foi esquecido em meio a uma festa cristã, apesar do Estado brasileiro se declarar laico. Deduzo, então, que estas são as marcas culturais e históricas deixadas em nosso cotidiano.

Ao refletir sobre tais questões percebi como resistência, como tática certauniana, a forma pela qual elas caracterizaram as crianças de “índios” já que o fazem movidas por uma pulsão que atribui sentido ao seu existir como docente. Elas gostam de “enfeitar” as crianças. Concebem esse “enfeitar” como linguagem lúdica e ignoram (SANTOS, 2010), enquanto saber, a relação desse “enfeitar” na produção dos estereótipos como processo de negação e invisibilização cultural dos sujeitos envolvidos na questão indígena. Mas percebem, e isso podemos ver ao longo dos trechos que caracterizam nosso diálogo e que foram transcritos acima, a necessidade de se dar visibilidade a essa cultura. Querem fazê-lo e acreditam estar homenageando esses sujeitos ao “enfeitarem” as crianças, como afirmou a professora Naiana.

No entanto, devido à precarização das condições de trabalho (precisei usar minha internet móvel e meu celular para tentar desestabilizar suas convicções ao mostrar reportagens e posts a respeito da questão indígena, isto porque a escola não possui internet, computador, materiais outros de pesquisa e impressora) não conseguem se aprofundar nas pesquisas sobre essa questão durante os horários do planejamento na escola, limitando-se ao já sabido. As condições de trabalho nas escolas influenciam nos processos de produção do conhecimento já que nos momentos de planejar faltam recursos para tal ação que pressupõe pesquisa e estudo.

Ao final do diálogo, o grupo se propôs a conhecer mais sobre a cultura indígena a partir de seu representante legítimo, o que produziu novos encontros com uma indígena, professora de história em Duque de Caxias. Ela trouxe outros saberes e esclareceu questões de dúvidas das professoras. Esse movimento de estar aberto ao outro potencializou ainda mais os encontros, pois além de possibilitar fazer justiça cognitiva (SANTOS, 2010b) com essa etnia, havia uma relação de proximidade e afinidade entre a palestrante e o grupo, exatamente por todas serem docentes de redes públicas de ensino.

Considero que este movimento de se deslocar à medida que conhecem os conflitos que os povos indígenas vivem, possibilitou a produção de práticas curriculares mais plurais quanto a essa questão. São movimento incertos, imprecisos, tímidos, iniciais mas que vislumbram superar a ideia de “enfeitar” as crianças como índios para a ideia de conhecer como os indígenas vivem. O grupo decidiu montar um projeto específico não vinculando à data, este seria trabalhado ao final do ano, após nossos estudos sobre a questão. Tentaríamos levar as crianças ao Museu do índio ou em uma aldeia indígena. Os passeios são ações que o grupo tenta sempre realizar mas que sempre encontra barreiras na rede, pois dependem da

disponibilidade do transporte. A professora Naiana iria nos disponibilizar os vídeos do seu tio sobre o Xingu para nosso estudo. Infelizmente, não foi possível verificar a concretização desse processo, como havíamos planejado, já que no percurso outras rotas surgiram e minha expectativa de *Fedora* “não [passou] de um brinquedo numa esfera de vidro” (CALVINO, 1992 *apud* GARCIA, 2011, p. 37). Mas, ainda assim, *Fedora* existe e está lá. Ela é o que é... não é o que eu planejei, o que outro quis que fosse. Ela é aquilo que fomos produzindo, ela é o nosso enredamento diário.

3.3 O movimento de produção das práticas curriculares e seus desdobramentos: o projeto pedagógico em desenvolvimento

Após a elaboração do projeto pedagógico da escola no primeiro semestre de 2018, precisávamos nos encontrar para decidir sobre a culminância e o que seria apresentado na feira de ciências da rede, conhecida como “Feira da (cons)ciência”. Essa feira às vezes acontecia na praça principal da cidade com amostras de trabalho de todas as escolas da rede, outras vezes acontecia por polo (grupo de escolas) e em outros momentos acontecia na própria escola. As razões para que acontecesse em um ou outro lugar estavam diretamente relacionadas às questões de financiamento, ou seja, verbas. Neste ano aconteceu na escola. O diálogo traz as narrativas das professoras quanto ao que acontecia na sala de aula, quanto ao que pensávamos em desenvolver sobre o assunto, tanto quanto as táticas para tentar otimizar as demandas de trabalho que eram muitas. Assim seguem as falas:

- Sabe Tânia, eu tive dificuldade para mostrar o que é inseto. Toda vez que eu perguntava, eles diziam: “– Um cavalo tia!”. Eles não têm noção do que é inseto ou animal. Eu tive que arrumar um jeito para explicar... Como tudo era bicho na minha infância, aproveitei a ideia. (Profª. Naiana)
- Tudo bem! É isso mesmo. (OP)
- Pedi que trouxessem os insetos que eles achassem mortos, mas tudo bem que alguns mataram, né!... (Profª. Naiana)
- (risos)
- A gente finge que acredita que eles acharam mortos! (OP)
- Agora temos lá na sala, besourinho, grilo, formiga, o pulgão preto e as borboletas. Achamos duas com cor de laranja... eles ficaram apaixonados! Mas sempre que falo de inseto, eles só lembram da mariposa. Eles até falam “Maria pousa” (Profª. Naiana)
- E o que houve com “Maria pousa”? (Profª. Fabiana)
- Eu tava em Gaviões e achei a mariposa. Resolvi trazer porque aqui não tem e como fez parte da minha infância, eu trouxe. Eles endoidaram! Disseram que era uma borboleta. E para explicar que não era!? Que ela é da noite e a borboleta do

dia?! Eu tive que dizer que era prima da borboleta porque já conheciam, que eram da mesma família! Aí disseram: “A Maria pousa veio visitar a prima.” (Profª. Naiana)

– Eu não pensaria na Mariposa como prima da borboleta! Acho que preciso explorar mais isso! (Profª. Fabiana)

– Então, eu trabalhei o sentimento de família com a mariposa, mostrei os laços que temos com tios, primos, irmãos... No dia da Mariposa, Sofia foi da escola à minha casa contando a história da Mariposa para minha tia. Tudo que eu falei ela contou certinho! Eu entrei antes na internet e fui tentar descobrir como explicar para eles o que era inseto. E lá falava para dizer que insetos são seres pequenininhos, que não tem osso e que assustam a gente. Agora, só fico na dúvida se eles não vão confundir o sapo com inseto já que é pequeno. (Profª. Naiana)

– Eles se mostraram curiosos? (OP)

– Sim. Tudo que é relacionado a bicho, a insetos eles gostam. Eu fui puxando para o lado dos valores. Eu trabalhei a ideia de família com a mariposa, o sentimento de amizade com a formiga e a cigarra. Neste caso aproveitei a fábula. Trabalhei o sentimento de alegria com o grilo porque ele canta. Com a Mariposa eu trabalhei também as cores do corpo, pois ela era branca, preta e marrom, tinha uns pedaços amarelo e outro laranja. Eu trabalhei com a letra M e é muito mais fácil do que você dar uma folhinha, pois eles memorizam bem mais rápido! Toda vez que eu pergunto qual é a letra ‘M’ eles já mostram e dizem: “– Letra de Miguel, Milene e Mariposa”. Eles trouxeram uns besouros bonitos, preto com amarelo! Eles catavam ou pediam aos pais. Alguns pais disseram que eles ficam o tempo todo catando bichos em casa. Achei graça! (Profª. Naiana)

– Eu consegui trabalhar dois insetos. A gente (turma) escolheu a formiga e a abelha surgiu porque como aqui na escola está tendo muitas abelhas e chegou a picar o dedinho de uma das crianças, eles ficaram curiosos. A formiga a gente conseguiu associar ao valor de união, já a abelha foi mais difícil e um deles, o Rafael, disse: “– Ah tia! É doçura!” E aí eu perguntei: “– Mas será que doçura é um valor?” E a gente foi falando e o Rafael como é mais esperto disse: “– Será?” Foi o único que conseguiu entender o que eu estava falando. Tentei ainda dizer: “– Será que não seria outra coisa? Será que ao invés de doçura não seria amizade?” Mas, não fez muito efeito! Ele ficou querendo doçura e eu não consegui ver doçura como um valor. (Profª. Fabiana)

– Mas porque você não conseguiu perceber doçura como um valor? (OP)

– Ah, sei lá! Eu penso que não! Eu até tentei puxar para o lado da amizade, mas ele insistiu na doçura... (Profª. Fabiana)

– Mas às vezes a gente não diz que uma pessoa pode ser doce? (Profª. Sueli)

– Ah isso é verdade! (Profª. Fabiana)

– No caso a gente poderia perguntar pra ele por que doçura? (OP)

– Ah, mas neste caso ele falou que era porque a abelha fazia mel e mel é doce. (Profª. Fabiana)

– E como uma pessoa pode ser doce? Pode virar uma outra pergunta. (OP)

– Então. Eu não consigo lidar com isso. Transformar em outra questão. (Profª. Fabiana)

– A questão está em transformar a fala deles em curiosidade, em intriga. Tipo: Vocês ontem disseram que a abelha é doce porque faz mel, mas como então uma pessoa pode ser doce se ela não faz mel? Como será que eles iriam resolver esse impasse? (OP)

– Eu não pensei nisso. (Profª. Fabiana)

– Às vezes a ideia não vem na hora, mas numa conversa com alguém ela pode surgir. Temos é que ouvir o que dizem e pensar... “Por que eles estão dizendo isso?” (OP)

– Legal! Vou continuar tentando. (Profª. Fabiana)

– Pessoal, as meninas da manhã estavam preocupadas porque parece que a secretaria mandou trabalhar a copa e a gente já está com nosso projeto. Elas acham que é muita coisa. Eu sinceramente não sei se essa orientação se deu em nível do cumpra-se ou surgiu como escolha, mas eu disse que se vocês quiserem explorar o tema da copa é possível vincular com o projeto. É só fazer ajustes. (OP)

– Eu nem sei, ela só me pediu para fazer a bandeira. (Profª. Fabiana)

– A mim também. (Profª. Sueli)

- Então, pela manhã surgiram algumas ideias, como trabalhar o sentido de compartilhar no jogo do futebol. Os insetos que vocês já trabalharam podem ser explorados ou como mascotes, ou como jogadores. Qual foi tia Lili a outra proposta que saiu mesmo? (OP)
- Trabalhar o sentido de perder e a solidariedade. Quando um não conseguir atingir o objetivo, o outro vai lá e ajuda. (Prof^a. Sueli)
- Ah! Temos que pensar no produto final para a feira de ciências. O que podemos construir como experiência para feira de ciência? (OP)
- Teria que ser algo bem vivo! Que traga vivência... Eu tava pensando em algo relacionado à abelha já que elas aparecem sempre no lanchinho deles. Mas não dá pra construir uma colméia de verdade, né! O formigueiro fica mais fácil neste caso. (Prof^a. Fabiana)
- Você pode construir um formigueiro com aquela formiga que não morde. Lá em casa tem um aquário, você pode por a formiga junto com a terra do formigueiro e jogar ali dentro. Ela vai construir a casa dela ali mesmo. E pelo vidro dá para você ver como ela constrói. É um vai e volta! (Prof^a. Naiana)
- É bem legal! Mas acho que você terá que jogar água e folhas em alguns momentos para alimentá-las. (Prof^a. Sueli)

Este diálogo sinaliza as trocas de experiências e de *fazeressesaberes* entre as professoras como práticas curriculares a partir das curiosidades e interesses das crianças. Percebe-se que elas vão contribuindo com o trabalho umas das outras dando sugestões e opinando a respeito do assunto, como acontece com a professora Fabiana, que procura pensar em um produto final para a feira de ciências com a parceria e solidariedade das colegas, mostrando a força do coletivo. O diálogo, como processo de interação verbal e social, possibilita também aos sujeitos expressarem lembranças fazendo aflorar toda a carga emotiva das relações que nos remetem a suas histórias de vida, como acontece com a professora Naiana.

Através da narrativa que traz sua história de vida, podemos perceber a relação que a professora tem com a família na figura dos avós e com o lugar onde viveu seus melhores momentos. Tal relação é tão profunda que não só a conduziu ao exercício da profissão, como a fez retornar à escola de suas lembranças, agora como professora. É deste lugar que ela traz a mariposa com a qual procura desenvolver todo um trabalho curricular com as crianças. Do mesmo modo, percebemos que são as lembranças de sua infância que estruturam a abordagem que faz quanto ao sentido de inseto para entendimento das crianças. Os vínculos emocionais e sociais como experiência transformam-se em conhecimento em sua trajetória docente. São as artes de fazer, pensar e dizer da docência, operando com o processo autoral e formativo na produção das práticas curriculares cotidianas.

Essa situação nos faz pensar em como nos tornamos docentes (ALVES, 2000), como construímos nossas trajetórias profissionais e o quanto elas influenciam no processo de produção das práticas curriculares. Com esse conhecimento produzido, a professora procura atribuir significado ao seu fazer, como procura também tecer sentidos às crianças por meio dele de modo a enredar as memórias, as histórias e a vida das crianças nesse processo. Ao

narrar os fatos no diálogo, era visível sua empolgação, sua alegria com aquilo que emergia em sua turma, a ponto de enredar Fabiana nesse processo quando ela diz: “preciso explorar mais isso!”; ou quando diz: “[tem] que ser algo bem vivo! Que traga vivência”.

3.4 Percepções dos encontros: a vontade de estar junto

Após finalizar a pesquisa, e por não estar mais na escola, busquei obter das professoras percepções quanto aos nossos encontros, que sentidos eles produziram nelas. Apesar de perceber indícios de deslocamentos nos diálogos e nos movimentos da pesquisa, precisava perceber como elas concebiam os nossos *encontros*. Se os compreendiam ou não como processos formativos e de produção de práticas curriculares. Para tanto, elas me enviaram áudios ou textos narrativos por e-mail ou whatsapp, devido a distância e tempo.

Ao transcrever aquilo que foi dito e pensado por elas, percebo em comum a vontade de estar junto e a consciência de que este “estar junto” faz toda a diferença no trabalho que desenvolvem e na formação, seja em nível coletivo ou singular. O fato é que, como professora ou pessoa, os *encontros* possibilitam tecer e enredar as trajetórias singulares em coletivas. Deste modo, trago abaixo as percepções que cada uma delas tiveram e as sensações que deles surgiram ou, o que a ausência deles produziu.

Trago as percepções das professoras como corpo do texto por entender que tais narrativas se diferenciam do movimento de narrar os diálogos, já que estes possuem natureza coletiva e de interação, enquanto as demais mostram a percepção de cada uma das professoras como processo de reflexão pessoal, sem a presença direta do outro, já que este movimento ocorreu de forma individual. Sendo assim, em respeito ao processo autoral dos sujeitos da pesquisa e para diferenciar seu pensamento do meu, grafo em itálico as falas das professoras.

Bruna

Como nosso planejamento acontece de forma individual, cada professora no seu dia, isso dificulta muito nosso trabalho. Infelizmente, a visão que se tem é do planejamento individual e a gente até consegue dar conta do trabalho nesse tempo, isso se pensar o trabalho como preenchimento de fichas, diários, planos de curso, etc.

...Mas o planejar não é só isso... pensar o que a gente pode fazer com as crianças, o como fazer, falar das crianças, sentir as crianças, a escola, construir um trabalho coeso com identidade própria, isso só acontece de forma coletiva. Mas para isso não nos dão o tempo...

os momentos que a gente se encontrava para falar das nossas práticas foi muito importante para o grupo e escola. ...eram momentos de estar junto... não se restringia apenas em falar das nossas práticas... ia além!

Ao falar de situações específicas como foi no meu caso, ou falar do dia da família na escola de modo geral, era possível pensar sobre nosso papel como professor(a). A gente refletia sobre nossas ações dentro de um contexto social e a gente sabe como estão as coisas aqui no Brasil. Não era pensar apenas nossas práticas com as crianças, não era só isso, mas fazia a gente pensar na nossa função, o que a gente quer como educador, como não alimentar essa sociedade que é excludente e desigual. Essas questões têm me feito pensar muito... principalmente no meu papel como mulher e como professora. Isso está bem latente em mim!

[...] Estamos sempre tão sobrecarregados... sempre tão ocupados com as crianças ou com outros afazeres que nunca temos tempo para falar daquilo que acontece diariamente ali. A gente só vai vivendo aquele espaço, a gente não pára e discute o viver daquele espaço... e os encontros permitiram isso.

[...]Eu me lembro que ficava triste quando tinha que ir embora e a discussão estava no auge, fervendo... [...]O professor tem que ter autonomia, tem que pensar no seu papel social e político! E isso nos é tirado quando nos colocam para planejar individualmente, sem momentos como estes que tivemos. Tem me feito muita falta!

Charlene

Considero que nossos momentos juntos foram bem valiosos por permitir que houvesse troca de ideias e ajuda mútua entre o grupo. Isso dava uma sensação de leveza e descontração na correria do nosso trabalho e da vida. Quando a gente percebe que pode fazer um trabalho em parceria, também percebe que é o trabalho da escola que aparece. Não é só o trabalho de um ou de outra, é o trabalho do grupo. É claro que isso reflete o trabalho e dedicação de cada uma, mas também reflete aquilo que nos une. Sempre nosso grupo foi muito bom, uma completa e ajuda a outra naquilo que a outra não domina ou que por alguma razão não tem como fazer. Trocamos também ideias, pensamos diferentes e um respeita o outro nisso ou procura respeitar a medida do possível. Temos diferenças, mas somos parcerias.

Débora

Sinto que os encontros são importante porque temos algo em comum que são as turmas, os alunos. A troca de experiência contribui bastante e quando estamos juntos pensamos melhor, pensamos coletivamente as situações da escola. É assim que a gente se ajuda para tentar resolver um problema que nos aflige ou que aflige nosso colega e, até

mesmo, a escola. Quando estamos juntos a integração é melhor, a gente vira um corpo docente e cada um pode contribuir com suas ideias, pensamentos. Pode uma hora ou outra a gente discordar, mas estamos juntos. É um trabalho em conjunto como acontece nos projetos. A gente ganha com isso, se sente mais próximo, muda, pensa e repensa o que a gente faz. É como em uma família, tem brigas, mas também tem parceria. A comunicação entre nós flui melhor porque tomamos decisões juntas. Somos nós professoras decidindo a nossa escola.

Fabiana

Ao longo do meu trabalho, pude perceber que alguns fatores contribuem com nossa formação e trabalho. Nossos encontros foram um desses fatores, sempre é! A gente cresce sempre que se reúne porque que cada uma de nós trás em si uma gama de conhecimentos que já possui. Ali a gente compartilha. Ao ouvir o colega, a gente aprende. Vamos trocando ideias, vivências, dificuldades...tentamos solucionar problemas e acima de tudo, a gente se une. [...]Se as pessoas não notaram eu notei, nosso trabalho, o que a gente faz em sala e na escola melhora, enriquece porque tem a colaboração de todos.

Outro ponto que eu aprendi com nossos momentos juntos foi ouvir.[...] Eu aprendi com isso, aprendi a ouvir mais meus alunos sem me preocupar tanto com o tempo ou com as atividades que tinha que dar conta. Passei a deixá-los mais "livres" para pensar e se expressar. Busquei entender o que eles queriam dizer ou o que pensavam e as coisas passaram a se resolver com eles.

Sempre que nossos encontros aconteciam, eu tinha certeza que iria para casa refletindo sobre alguma coisa da escola ou da minha turma. [...]

Mariana

Poder estar junto, reunidas, trocando, conversando sobre nossa realidade diária é muito importante. Saber o que cada uma pensa, discutir alguns assuntos que tem a ver com o nosso fazer... era um momento de ouvir, de aprender com o outro, com o colega e isso é muito legal! Eu particularmente penso que educação se faz coletivamente, poder estar junto como um grupo fortalece a categoria. Foi por isso que senti muita falta dos encontros quando nos colocaram planejando em dias diferentes. Quando nos isolam, nos enfraquecem e fragmentam o nosso trabalho. Eu, penso até que isso seja intencional frente a essa conjuntura política. É mas fácil de conter, de controlar. Mas quando a gente se junta possibilita aprender uns com os outros, nos fortalece! Isto é fato!... até porque a gente exercita ouvir mais o colega. É assim que a gente faz o chão da escola, trocando uns com os outros, ouvindo opiniões diferentes, pensando a partir disto.

Naiana

A troca é certamente o que mais movimenta os encontros. Tem momentos que estamos vivendo algumas situações com as quais não conseguimos lidar sozinhos, às vezes nos falta clareza. Mas quando a gente tem um grupo e conversamos com essas pessoas fica mais fácil em lidar com isso. Sozinha e vivendo situações que nos desgastam é de fato complicado. Mas na troca, ouvindo o colega, isso possibilita pensar junto, em conjunto e certamente o que sai daí é bem melhor! Isso cria a ideia de família, de fazer parte de alguma coisa. [...] Quando os encontros existiam a gente externalizava aquilo que sentia, a gente dizia o que nos fazia falta em termos de educação, a gente discutia, havia também outros olhares, havia os nossos e os dos outros e isso melhorava a nossa capacidade de enxergar mais longe porque com outras pessoas e pensamentos a gente pode ver de modo diferente e nos enxergar. Sozinha isso não é possível. A escola precisa enfrentar alguns assuntos que nos nossos encontros a gente tentou, são temas mais difíceis de abordar por isso requer tempo para pensar e discutir. Os encontros ajudavam nisso. Caminhar sozinho é muito difícil, ainda mais quando se trata de criança da educação infantil.

Sueli

Ter momentos para nos encontrar deveria ser sempre prioridade e quando esses momentos não acontecem é ruim porque nós, como equipe, ficamos um pouco perdidos e não sabemos aproveitar direito quando eles acontecem sem você. Acho que seu papel como orientadora seja exatamente este, dar direcionamento, abertura para que todos se coloquem, seja à nível pessoal ou profissional. Isso permite que a gente se conheça porque a gente compartilha as angústias, os problemas, as situações, que fora daquele espaço, não temos outra oportunidade em falar. É um ajudando o outro, dando ideias, trocando experiências. Este é o caminho e deveria ser uma prática. Amo participar de momentos como estes e eles precisam acontecer para que o grupo não se sinta isolado ou perdido.

CONSIDERAÇÕES EM CURSO: O QUE ENCONTREI POR TRÁS DO ESPELHO DE ALICE

“[...] a semelhança... um jogo de xadrez em que peças vivas ignoram o plano do jogo e não têm como saber se estão se movendo por vontade própria ou sendo empurradas por dedos invisíveis.”

*M. Gardner*³³

Trago essa epígrafe porque ela me faz pensar sobre o cotidiano no momento em que me disponho a tecer considerações sobre os movimentos da pesquisa. Essa epígrafe traz questões que enredam o fazer diário e mostram nuances sobre o cotidiano da escola pesquisada como um jogo de espelhos. Nuances estas que nos surpreendem ao refletirmos sobre os acontecimentos da vida em si, aparentemente comuns e banais, mas que se projetam e ganham outras proporções quando nos propomos a perceber esses acontecimentos cotidianos como expressões artísticas, a exemplo de Pais (2003).

Deste modo, Pais (2003) vem em meu auxílio para tecer considerações sobre os movimentos cotidianos que afloraram nos *encontros* e nos diálogos da escola pesquisada, sobre processos formativos da docência e das práticas curriculares. O autor faz a relação sobre como esses acontecimentos cotidianos se insinuam, como efeitos de uma arte que ora revela, ora oculta uma dada realidade social, ao comparar com os modos de sentir e se expressar de Caravaggio, Velázquez e Simmel.

Ao me apropriar da tática de Pais para transpor o sentido pelo qual penso e interrogo como é feita a produção de *fazeressaberes* docentes por meio de *encontros* que mobilizam diálogos e narrativas, busco projetar traços, silhuetas e contornos aos movimentos que deram formas aos acontecimentos de produção desses *fazeressaberes* da docência à semelhança de Caravaggio ou Velázquez.

Início minhas considerações sobre a pesquisa e sobre a produção dos *fazeressaberes* da docência ao mostrar o cotidiano da escola a partir dos *encontros* e daquilo que emergiu nos *encontros* em busca do essencial, daquilo que pôde transparecer o modo pelo qual os *fazeressaberes* foram sendo produzidos. Assim, uma das imagens que emerge e se mostra

³³ Introdução a 1ª edição de Alice em aventuras de Alice no país das Maravilhas & através do espelho

repetidas vezes como animação de fotos em “loop”, conhecidas como Boomerang, é a ideia da própria rotina do cotidiano que, como bem afirma Pais (2003, p. 28), é “o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar”. Devido à ambivalência do social, o autor defende que é preciso saber interrogar os modos pelos quais se passa o cotidiano; ou seja, se eu pretendia compreender como os docentes produzem seus *fazeressaberes*, era preciso saber interrogar este cotidiano escolar para identificar as rupturas, as permanências e as resistências sob a aparente rotina.

Esta, certamente foi, a primeira (des)construção que fiz. A princípio, meu modo de perceber o cotidiano a ser pesquisado traduzia o que Pais define por ilusão da posse do real, segundo o autor “a posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano” (2003, p. 28). Minhas interrogações iniciais traziam cargas pejorativas sobre o cotidiano e o que ali se produz. Na verdade, colocava em dúvida a existência de uma produção nesse lugar onde nada aparentemente se passaria (PAIS, 2003). À medida que meu modo de perceber foi se deslocando, vou percebendo que “a vida cotidiana é um tecido de maneiras de ser e de estar” (p. 30) e que se eu pretendia compreender como os *fazeressaberes* docentes eram produzidos, precisava sentir de modo peculiar os sujeitos e os modos como estes se relacionavam com seus outros diferentes, mostrando “os sentidos do viver cotidiano” (p. 31) que orientavam as práticas desses sujeitos. O meu desafio, como afirma Pais, era conseguir “revelar a vida social na textura ou na espuma da ‘aparente’ rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica” (p. 31).

Ao tomar ciência disto, iniciei um processo de (des)construção, ainda em curso, mesmo após o término da pesquisa, que deslocou meu modo de sentir, pensar e perceber o cotidiano da escola, os *encontros* que nele aconteceram, os diálogos e as narrativas que trouxeram a carga histórica, cultural e social dos sujeitos da pesquisa. Mas este processo não aconteceu sem sofrimentos já que para se (des)construir o sujeito precisa se desprender de concepções, sentidos e percepções que estruturam sua subjetividade. Pais afirma (2003, p. 32-33)que:

Ao tomar ciência disto, iniciei um processo de (des)construção, ainda em curso, mesmo após o término da pesquisa, que deslocou meu modo de sentir, pensar e perceber o cotidiano da escola, os *encontros* que nele aconteceram, os diálogos e as narrativas que trouxeram a carga histórica, cultural e social dos sujeitos da pesquisa. Mas este processo não aconteceu sem sofrimentos já que para se (des)construir o sujeito precisa se desprender de concepções, sentidos e percepções que estruturam sua subjetividade. Pais afirma (2003, p. 32-33)que:

A conceptualização do social corresponde quase sempre à sua reificação. Não é verdade que, de uma ou outra forma, todas as ciências particulares buscam um certo tipo de repouso arbitrário? E não é verdade que os próprios conceitos acabam, afinal de contas, por constituírem em asilos desses repousos? Exilados da infra-estruturas espontâneas do social, muitos conceitos sociológicos são formas mecânicas e artificiais de revestirem o “vivo”: espécie de vestuário encobrendo epidermicamente o corpo social; crosta exteriorizada e rígidas a espartilharem a labilidade do social.

É desta forma que o (des)construir se apresenta, tentamos nossa reificação por outros modos de sentir e conceber uma realidade que também se reifica. Os sentidos, as representações e os modos de ser, perceber e fazer desse processo vão se reestruturando em idas e vindas por rotas antes desconhecidas que nos fazem duvidar daquilo que conhecemos e daquilo que somos. A sensação inicial é de abandono, de estar à deriva, mas aos poucos percebemos que ela se transforma em sensação de aconchego quando aquilo que foi evidenciado passa a lhe trazer um outro sentido, revigorando nossas percepções e compreensões em meio a tantas transformações pelas quais a realidade passa.

Ao longo da minha formação, aprendi a duvidar do cotidiano, aprendi a duvidar do senso comum, aprendi que poderia capturar o instante e dele retirar a compreensão do todo. Buscava um porto seguro. No entanto, nesse processo de busca da pesquisa, descobri com as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos outros modos de perceber e sentir essa realidade, esse cotidiano. Esta se tornou, de fato, uma opção político-epistemológica, uma vez que percebi que dialogava com aquilo que embrionariamente existia em mim e que, de certa forma, não sabia nomear exatamente por desconhecer este modo de perceber e sentir “aquilo que se passa mesmo quando nada se passa” (PAIS, 2003, p. 33). Alguns podem seguir outras rotas, mas optei pela alternativa “que se caracteriza pela paixão de penetrar as dimensões ocultas ou secretas dos submundos feitos dos desperdícios e reboalhos do pensamento logocêntrico” (p. 32). Diria, inclusive, penetrar os modos pelos quais nós sujeitos sentimos a vida social e as afetações produzidas naquilo que é vivenciado.

E, ao optar por esta rota, penetrei no cotidiano da minha escola, o que não significou que já estaria livre das amarras do “pensamento logocêntrico” descrito por Pais. Ele ainda fluía dentro de mim e é por isso que precisei estar ainda mais atenta aos indícios que apareciam na vida cotidiana da escola e dos *encontros*, tomando cuidado para não me perder nesse lugar onde aparentemente nada se passava (PAIS, 2003), mas que movimentava a produção de *fazeressaberes* docentes e é sobre essa produção que começo agora a tecer minhas considerações.

O problema de pesquisa me conduzia a indagar se os movimentos de formação coletivos contribuíam na produção de saberes e práticas curriculares, sobretudo para perceber e problematizar visões hegemônicas presentes nas práticas. Ao tentar buscar resposta deste problema, o “como” também passou a ser uma exigência para trilhar este caminho que percorri. Sem um porto-seguro quanto ao que pudesse preexistir, iniciei meu processo de (des)construção na viagem que fiz sobre o leito e as margens dos *encontros*, como rios que movimentaram diálogos e narrativas de docência. Esse “vão rasante” como diria Pais (2003),

me permitiu descobrir nesse tecido social “aspectos efervescentes, espontâneos e flexíveis da vida” (p. 32) quando percebi nas relações, nas narrativas e nos diálogos as crenças, os hábitos e as representações com suas prescrições e proscricções ou os descontínuos e rupturas, caracterizando os desvios.

No início da pesquisa, acreditava ser capaz, com os diálogos de deslocar os sujeitos em seus modos de fazer e pensar, crendo ser possível elevar o outro a uma condição de emancipação. Como afirma Pais (2003, p. 35) “*a realidade – a plena e autêntica realidade – não é a realidade que pensamos ser real, mas aquela que acreditamos ser real... que ajudamos a criar*” como verdades absolutas. Percebi isso em muitos trechos dos diálogos transcritos, naqueles que não foram transcritos e no próprio movimento do trabalho da orientação pedagógica.

Mas, à medida que os movimentos foram acontecendo, percebi que esse desejo de deslocar o outro, e com isso emancipar, não se realizou. Era preciso que este Outro estivesse aberto para “se” deslocar e “se” emancipar em processos dialógicos e coletivos. Santos (2007) contribuiu com essa compreensão, sobretudo quanto à questão da emancipação social, e ainda, por propor a valorização das experiências plurais e coletivas como modo de transformar relações, antes desiguais, em partilhadas. Deste modo, esse deslocamento e, conseqüentemente, a emancipação não eram uma prerrogativa minha, mas do próprio sujeito. Eu – ou qualquer outro sujeito – poderia provocar, criar situações que desestabilizassem as certezas na exata medida da enunciação, quer fossem minhas, nossas ou delas. Por conta disto, lembro das sensações de impotência e frustração quando, após os *encontros*, ainda sentia que naquela rotina, onde aparentemente nada se passaria, eu nada encontraria.

No entanto, descobri – com os movimentos da pesquisa e no processo de rever os percursos pelos quais a pesquisa em si foi trilhando – que os almejados deslocamentos se deram em mim. Não porque assim o quis e nem porque o pude garantir, mas porque me predispus a estar aberta ao Outro que me é diferente quando inverte a lógica que operava meu pensamento e o modo como interrogava o cotidiano. Minhas percepções estavam se alterando e, com essa alteração, veio a insegurança como um barco à deriva. Seria a síndrome do porto-seguro?

Essa constatação trouxe outra interrogação. Isto significaria que esses deslocamentos não aconteceram nos demais sujeitos? Acredito que não! Os diálogos permitiram provocações e, com estas, pôde-se promover processos reflexivos quanto àquilo que estrutura nossos modos de fazer, pensar e ser, assumindo pela ética uma postura responsiva com nossa própria voz e com aquilo que é dito por nós. Acredito (como desejável) que estes deslocamentos

tenham se dado também nos demais sujeitos da pesquisa. Há indícios disso nos diálogos e nas narrativas, mas essa afirmativa só pode ser feita pelo próprio sujeito e não por mim. Contudo, o movimento de se deslocar implica (des)construções de nossas certezas e crenças, produzindo formas de resistências ou desvios que ocasionam possíveis aderências ou perturbações.

Os movimentos dialógicos que caracterizaram a situação da turma da professora Bruna ou as questões relativas às efemérides ou, ainda, a elaboração dos projetos mostraram os indícios desses desvios nas percepções e sentidos sobre sistemas de crenças e valores que ora ratificam tais sistemas, ora os (trans)formam ao incidir sobre os modo de fazer e pensar as situações em questão. Percebi isso nitidamente na fala da professora Fabiana que, apesar de entender a questão do caracterizar as crianças no dia do índio como ofensa à etnia pelo sentido criado como fantasia e não pela representatividade da cultura, perpetuou o costume por ser este um hábito já consolidado como ritual escolar. Mas, no seu entendimento, não seria esta também uma forma de fazer lembrar aquele que quase não é visto nos currículos escolares como menciona a professora Naiana, no caso – o indígena? Segundo Pais (2003, p. 79-80):

Cada indivíduo **aprende** [grifo do autor] a manipular os objetos que lhe são imprescindíveis para a sua vida cotidiana: aprende a beber por um copo, a utilizar garfo e faca, etc. Esta assimilação da manipulação dos objetos acaba por constituir uma assimilação de relações sociais, inserindo-se, portanto, num processo de socialização e de ritualização. Todo o ritual implica necessariamente uma linguagem que convém ser apreendida. Essa linguagem consiste, sobretudo, na atribuição de significações particulares e comportamentos habituais. [...] O ritual cumpre uma importante função reguladora da interação da vida cotidiana. [...] Como observa Wolf ...é o conjunto de actos através dos quais o sujeito controla e torna visíveis as implicações simbólicas do seu comportamento quando se acha diretamente exposto ante o outro indivíduo (WOLF, 1982, p. 52). Contudo... não é apenas importante aquilo que fixa as regularidades da vida social; é também importante aquilo que a perturba. [...] A ritualização do quotidiano pode constituir o suporte de criação.

Ou seja, é deste hábito que enreda *fazeressaberes* docentes das professoras que surgiu o inesperado, o imprevisível como criação de outros-novos sentidos, outras-novas percepções e outros-novos *fazeressaberes* da docência. Diferentemente de Fabiana, outras professoras, cada uma a seu modo, manipularam também os objetos que lhe servem de instrumentos de trabalho, à saber – o currículo. Fabiana fez desta forma, Bruna de outra... e cada uma, a partir do saber que lhe serve de referência e o modo como a situação é por elas sentida (afetos) e percebida (pensamentos), foi tecendo suas práticas curriculares cotidianas, seja na situação das efemérides, seja na situação da questão de gênero, seja na elaboração e desenvolvimento

do projeto. Mas não é só isso, à medida que os diálogos e as narrativas se desenvolveram nos *encontros* foi possível vislumbrar os planos do jogo mencionados na epígrafe já que não há como “*isolar a vida quotidiana da realidade social de que faz parte*” (PAIS, 2003, p. 72).

Portanto, se as peças vivas desse jogo se movem por vontade própria ou são empurradas fica a seus critérios essa escolha, como táticas certeuniana. Podem ajustar-se, por uma razão ou outra, as relações sociais e culturais das quais fazem parte ou resistir, desestabilizar e romper com visões estruturantes que legitimam verdades, constroem representações sociais e sistemas de crenças. Para Certeau (1998) e Pais (2003), nem sempre os consumidores serão passivos, podendo haver uma produção ardilosa desse consumo. Ou seja,

[...] se é certo que o quotidiano pode manifestar-se por um elevado número de regularidades – regularidades que geralmente se aceitam de uma forma passiva, como **fazemos parte da vida** [grifo do autor], havendo, pois, uma acomodação irreflexiva na maneira mais ou menos automática e imediata com a vida quotidiana é assumida – também é verdade que a vida não está limitada ao que se denomina de quotidianidade: exige sempre algo mais do que o pequeno valor de suportar o tempo. [...] Portanto, não apenas é possível encontrar a aventura na rede de dependências, proibições e obrigações... como, por outro lado... existem... zonas de turbilhões, de turbulências, onde também se cruzam os acontecimentos aleatórios (PAIS, 2003, p. 81).

O fato é que os diálogos e as narrativas nos *encontros* e os próprios *encontros* tornaram possível evidenciar o que há de rotina e o que há de criação no cotidiano, bem como o que há nele de histórico, cultural, social e político entrelaçando o que nos acontece em um plano singular e local aos planos mais coletivos e globais, insinuando as varáveis existentes quanto a questões de poder que incidem, por exemplo, nas relações entre saber e fazer da docência e do especialista ou entre a escola e a secretaria de educação, ou ainda, nos processos de socialização ritualizados por hábitos e normas que criam sentidos universais com os quais se torna difícil em muitos momentos romper (PAIS, 2003). Astuciosamente, cada uma vai tecendo suas ações microscópicas, no “miudinho” da vida diária, quase imperceptíveis, em zonas intermediárias entre as “*crenças que nos regem*” (p. 40) e que geram proibições e obrigações e a turbulência daquilo que é visto como “caos” e que produz desestabilizações, (trans)formações ou cisões. Nem sempre as ações rompem com o que foi legitimado, em muitos momentos, apenas as desestabilizam, enfraquecem-nas, no jogo de forças entre fracos e fortes.

Se os diálogos e as narrativas dos *encontros* fazem aflorar aquilo que é cultural à medida que estamos imersos nessa realidade social, eles podem igualmente romper com as

imagens sociais e com as ideias de representação ao confrontar percepções e modos de pensar esse social que divergem entre si como processos de lutas dialógicas, segundo Bakhtin (2011). Em vários momentos dos processos narrados sobre os *encontros*, ou das histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, ou mesmo nos diálogos foi possível contemplar a tecitura do contexto social que comporta as ações, os ditos e o pensado; estes se cruzam em “movimentos contrários e contraditórios” (p. 47) atribuindo sentido ao vivido e mostrando ou tecendo a natureza polifônica, de que nos fala Bakhtin (2011), e polissêmica, de que nos falamos Garcia e Oliveira (2016).

Sobre os fios que tecem esse contexto, os modos de ser e estar dos sujeitos da pesquisa a partir de suas histórias de vida e os modos de *fazersaber* da docência por meio dos diálogos e narrativas sobre o pitoresco do cotidiano da escola e da sala de aula insinuaram-se rompendo com a aparente rotina. Nos ditos dos diálogos, surgiram confrontos, mas também consensos, e nesse movimento de ir e vir, fomos tentando coletivamente pensar outras formas de produzir nossas práticas curriculares. Ao nos movimentarmos neste percurso e no confronto de pensamentos verbalizados, fomos tecendo processos formativos como prática no mesmo leito que tecíamos nossas práticas curriculares.

Ao constatar isso, penso e me questiono sobre o impacto que as histórias de vida tiveram sobre os processos formativos e curriculares considerando que há indícios de que o vivido incide sobre estes. Isto foi visível no processo formativo de Naiana, quando relacionamos sua história de vida com a narrativa de sua prática curricular em que buscou construir o sentido de inseto com as crianças. Algumas de suas escolhas foram baseadas em lembranças do lugar e da família, criando o *conatus*. A alegria que a moveu e a impulsionou foi operada por suas lembranças criando identificação e sentido para o seu *fazersaber*. Também foi visível em Débora, ao mostrar a memória como elemento norteador na produção de suas práticas e no seu processo formativo. Sua memória trouxe alguns referenciais que a fizeram querer preservar certas práticas curriculares. Situação também identificada com Fabiana. Tais memórias são processos culturais e sociais que se confrontam com outros saberes, outros conhecimentos. A questão que se impõe é como ampliar esse debate em prol de uma educação democrática quando as memórias entram em confronto com este princípio delineando as ações, que são pedagógicas, mas também são políticas, o que requer aprofundamentos e novas pesquisas sobre práticas alternativas que se confrontam com o que já está instituído para compreender as reações adversas e como isso é operado no contexto cotidiano da escola. Ainda aposto nos *encontros* e nos diálogos com suas narrativas para tentar buscar essa resposta.

Nesse movimento de criar e se (re)criar ou de se (trans)formar, fomos questionando representações sociais, valores, crenças e hábitos. Em muitas ocasiões, foi possível ver indícios de deslocamentos, como aconteceu com a professora Naiana sobre a elaboração do projeto da escola, ou com a professora Bruna que buscou provocar alterações nos comportamentos das crianças ao (des)construir os sentidos dos brinquedos e brincadeiras relacionados à questão do gênero. Em outros momentos, encontramos resistências como aconteceu quando elas caracterizaram as crianças de índio. Neste caso, a situação de confronto gerada com o impasse, em que algumas caracterizam e outras não, mostraram resistências e transgressões de ambas as partes. De um lado, a transgressão da professora que confrontou com o que já fora estabelecido rompendo com rituais e resistindo às investidas de conformação do social. E, de outro, a transgressão das professoras que caracterizaram as crianças ao afirmarem seus *fazeressaberes* produzidos na prática que consolidaram suas experiências, resistindo ao que veio de fora e se apresentou no entremeio das relações de poder que atravessam os espaços escolares.

Mas, o elemento insolente e subversivo que se insinuou sobre o cotidiano foi mesmo o *encontro* e tudo aquilo que ele mobilizou e que poderíamos identificar como necessidade coletiva dos sujeitos dessa pesquisa. Foi perceptível nas narrativas e nos diálogos o desejo das professoras em estar com seus pares para trocar experiências, confrontar *fazeressaberes*, identificar paradoxos, pensar como ato de sentir e sentir como ato de pensar a realidade que ora se mostrou estranha, ora foi rotina, semelhante ao país das Maravilhas. A substância que circulou, por meio de diferentes formas de expressão, nos *encontros*, teve natureza cultural, social, política e histórica, mas também teve natureza outra indecifrável que despertou a ânsia por conhecer a realidade ou a imagem dela.

A realidade é enigmática porque escapa às palavras e aos conceitos, meros búzios que apenas nos permitem auscultar realidades longínquas [enigmáticas]... esta realidade pode ser enfrentada com ironia, isto é, com figuras de estilo [também elas enigmáticas] que exprimem o contrário do que aparentemente significam. Sem ironia persistiremos em não saber distinguir seriamente o concebível do sensível e continuaremos a achar inconcebível que o sensível fundamente o concebível; fecharemos as portas ao conhecimento que nos chega através das representações da realidade com o argumento de que as representações da realidade a falseiam... (PAIS, 2003, p. 60)

E sobre o sensível, este modo de sentir e afetar que apareceu permanentemente nos diálogos e nas narrativas dos *encontros*, apareceu também como desejo em estar junto. A alegria espinosana, de que já falamos a partir de Garcia (2017) e Chauí (1995), fonte de vida, fluiu neste *espaçotempo* dos *encontros* como um dos seus “vetores de força” (p. 128), tanto

quanto à diferença que, como princípio de alteridade dos processos dialógicos (BAKHTIN, 2011), foi fator para traçar trajetórias diversas, fazendo emergir pelo confronto ou pelo consenso a produção do conhecimento. Os “buracos” que surgiram nesse processo como dúvidas, incertezas, contradições são o (des)conhecido, aquilo que se ignora (SANTOS, 2010) e que se busca conhecer: a exemplo de Naiana sobre como explorar a ideia de inseto, ou de Bruna em querer desmistificar o ato de brincar, ou de Charlene em querer superar a ideia de limitação de Iago entre as crianças, ou de Mariana quando identifica o preconceito na recusa da mãe em vestir o filho de saci apesar do desejo da criança, ou de Fabiana em querer saber como instigar o pensar das crianças, ou de Sueli em explorar as minhocas, ou da questão indígena que nos conduziu a pensar sobre a ótica indígena, ou de Débora sobre os limites infanto-juvenis que nos fizeram pensar e discutir sobre o que importa ensinar ou quando me fez questionar sobre os *fazeressaberes* da escola representado como identidade escolar no projeto político-pedagógico.

Nos *encontros* e com os *encontros* foi possível praticar (PAIS, 2003) o *espaçotempo* de modo a conhecer, analisar, mediar sentidos, desconstruir ideias preconcebidas e preconceituosas, produzir híbridos culturais, pensar e dizer no movimento das forças que o circunscrevem de forma dialógica, responsiva e intersubjetiva que produzem as práticas curriculares e formativas docentes. No entanto, percebi de modo muito latente que ainda é preciso lutar para que exista este *espaçotempo* na escola como lugar de afirmação da docência dentro de uma perspectiva político-epistemológica. É preciso também que a própria docência não só reconheça essa necessidade como desejo comum, mas que lute por ela não como lugar de conformação, mas de transgressão e de maior participação docente, em que princípios democráticos possam balizar as produções desses *encontros*. Este é um desafio para os próximos anos, considerando os rumos das políticas educacionais no país.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisas autobiográficas. **Revista História da Educação**, v. 7, n. 14, ISSN: 2236-3459, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223/0>>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- ALICE no País das Maravilhas. Produção de Tim Burton. EUA: Walt Disney Pictures, 2010.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, pp. 1464-1479, out./dez, 2014. ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- _____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, v. 4, n. 7-8, ISSN: 1982-0305 (online). jan./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- _____. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA; Inês Barbosa de (Orgs.). **Praticantepensante de cotidianos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- _____. Sobre movimentos das pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA; Inês Barbosa de (Orgs.). **Praticantepensante de cotidianos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- _____; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, Beth. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- BRASIL. Lei Federal n. 11.738/2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CALVINO, Ítalo. **Cidades invisíveis**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

CAMPOS, Roberta. De janeiro a janeiro. In: **Perguntas Tortas** [álbum]. São Paulo: Gravadora Deckdisc: 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_oVjO8iWiqo>.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (Orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007. Título original em inglês: *Alice's Adventures in Wonderland* (1866).

CARROLL, Lewis. **Alice no País dos Espelhos**. São Paulo: Martin Claret, 2008. Título original em inglês: *Through the Looking-Glass and What Alice Found There* (1872).

_____. **Aventuras de Alice no país das maravilhas**; através do espelho o que Alice encontrou por lá. Trad.: Maria Luiza Xavier de Almeida Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015, ISSN 1645-1384 (*on-line*). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 10 jan. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin conceitos-chave**. 4. ed., São Paulo: Contexto, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS; Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e interxtualidade em torno de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

FOUCAULT, Michel. Conversas com Michel Foucault, repensar a política. In: **Ditos e escritos VI**. FOUCAULT, Michel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GARCIA, Alexandra. “Defina metodologia”: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. In: **Aventuras do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra. (Orgs.). 1. ed., Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

_____. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. 2015. Trabalho apresentado no GT 13 Educação Fundamental. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37. **Anais...** Florianópolis, outubro de 2015. p. 1-16. ISSN: 4497. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores. In: **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (Orgs.). Petrópolis: De Petrus et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

_____; GOUVÊA, Tânia da Costa. Furando “a grande onda”? tensões e sentidos de docência e currículos frente ao conservadorismo. In: **Conservadorismos: políticas e educação**. **Revista Communitas**, v.2. Ed. Especial, p. 28-46, 2018, ISSN: 2526-5970. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/COMMUNITAS/issue/view/62>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____; RODRIGUES, Allan. Dos encontros nos currículos – esculturas singulares e cotidianas de fazeres e saberes. **Caderno de pesquisa em educação**, n. 45, p. 121-136, 2017, ISSN: 2317-742X. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19028>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Encontros e narrativas como formação: presenças e sentidos da justiça cognitiva nas escolas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. (Orgs.). **Formação docente e Justiça Cognitiva: pesquisas e práticas e possibilidades**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

_____; _____. O mundo como narrativa polissêmica: diferenças, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa Oliveira de. (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 02, ago. 2013, p. 376-392, ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

IBGE: Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/silva-jardim/historico>> Acesso em: 20 dez. 2018.

IVO, Andressa Aita e HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, pp. 365-379, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ivo-hypolito.htm>>. Acesso em 15 nov. 2017

JARDIM, Silva. **História**. Disponível em: <<http://silvajardim.com/historia-de-silvajardim/>> Acesso em: 20 dez. 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. (Orgs.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina/ FAPERJ, 2016.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Elizabeth et al (Orgs.). **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016.

MEC. Materiais de apoio para discussão e implementação da BNCC. Disponível em: <<http://basenacional.comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/5-panfleto-para-imprimir-ou-enviar.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

NEGRI, Antonio. Multidão e singularidade no desenvolvimento do pensamento político de Espinosa. In: **Espinosa subversivo e outros escritos**. NEGRI, Antonio (Org.). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Isto não é um artigo científico. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra. (Orgs.). **Aventuras do conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. 1. ed., Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

_____; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre a democracia. In: OLIVEIRA, I. B. (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 1999.

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro, RJ: Faperj, 2016.

_____. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Apontamentos de aula: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo et al, (Orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João, 2015.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Memórias de estágio: uma experiência de formação. . In: **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (Orgs.). Petrópolis: De Petrus et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

REVISTAS E-CURRICULUM. Disponível em:
<<http://revistas.pucsp.br/curriculum/issue/view/1331>>. [S.l.: s;n, s/d].

REVISTA TEIAS. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>>. [S.l.: s;n, s/d].

REVISTA CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. [S.l.: s;n, s/d].

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS; Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra/Portugal: Universidade de Coimbra, p. 237-280, 2002. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/1285>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**. São Paulo: USP, v. 2 n. 2, 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>>. Acesso em: 15 abr. 2018

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais** (*on-line*), p. 11-43, mar. 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/691>>. Acesso em: 24 maio 2017.

SAUL, Alexandre; GARCIA, Alexandra. Apresentação do dossiê temático: Aqui já tem currículo: produções e experiências educativas pelo direito a e diferença e a justiça social e cognitiva. Políticas e práticas curriculares nas escolas: resistindo e (re)existindo ao poder hegemônico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1184–1192, 2016, ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. Pesquisa em formação: professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Orgs). **Universidade-escola**: diálogos e formação de professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli; RJ: Faperj, 2011.

_____. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1.512-1.529, out./dez. 2014, ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. Casinhas no Vale do Jequitinhonha. [S.l.: s.n.]: mar. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ga8llq503Rk>> [vídeo].

VOLOCHÍNOV, Valetin Nikolaievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

ANEXO – Narrativas dos sujeitos da pesquisa

Quem é Bruna?

Então, começo minha jornada muito nova, já com 5/6 anos brincava de escolinha com minhas bonecas e ursos que eram meus alunos, enquanto eu era professora. Aqueles brinquedos, naquele momento deixavam de ser inanimados e ganhavam vida, histórias, nomes que geralmente eram os mesmos nomes dos coleguinhas que estudavam comigo. Lembro-me de usar folhas, canetinhas, giz, um quadro negro que meus pais me deram de presente, e muitos livros de historinhas, sempre contava para eles, mesmo sem ler convencionalmente ainda. Esses livros, eram emprestados pelas minhas professoras porque meus pais não concebiam como prioridade o acesso a leitura, então sempre que pedia um livro de presente, minha mãe dizia que livro não dava para comer e nem vestir. Até hoje sempre que chego com um livro novo, ela não perde a oportunidade e insinua que estou jogando dinheiro fora.

Enfim, penso que meu amor pela leitura foi incentivado pelas professoras da minha infância que liam com entusiasmo todos os dias. Achava incrível a possibilidade de experimentar outra vida, viajar infinitos lugares e viver diversas aventuras, apenas lendo um livro. Hoje, como professora, leio sempre para as crianças e com certeza tenho essa prática devido àquelas mulheres fortes e poderosas que muito me incentivaram.

Mas, voltando ao passado... fui crescendo e aqueles ursos e bonecas foram sendo substituídos pelas minhas vizinhas e primas. Um grupo de 10 crianças que não se desgrudavam. Brincávamos de casinha, queimado, bandeirinha, piques, de descer o morro com papelão e é claro... de escolinha (e eu sempre era a professora). Estávamos sempre juntas e tivemos uma infância muito feliz, apesar de todas as dificuldades. Sou de classe popular e sempre morei em área de periferia da cidade. Não tínhamos muitas regalias, era sempre o essencial. Meus pais com pouca escolaridade viam na escola uma oportunidade de mudança de vida para mim e, por isso, me incentivavam muito, além de compreender a potência do conhecimento. Sempre que queria fazer um curso eles reduziam as despesas para terem condições de pagar. Meus estudos sempre foram prioridade. Assim também faziam com meu irmão.

Quando cheguei ao fim do Ensino Fundamental precisava fazer uma escolha muito importante. Qual curso faria no Ensino Médio? O curso de formação geral ou Normal? Várias questões foram levadas em consideração para fazer a escolha, desde as oportunidades de emprego da minha cidade (que a nove anos atrás se resumiam apenas nas áreas de saúde e educação), passando pela admiração que tinha pelas professoras que tive durante a minha

vida, como também o fato de me relacionar muito bem com as crianças com as quais tinha contato, até as lembranças de infância e dos dias em que passava todo o tempo brincando com meus ursos, bonecas e amigas. Então escolhi fazer o curso normal e hoje vejo que foi a escolha mais acertada.

Durante três anos estudei sobre infâncias, métodos, legislações, fiz estágios e novamente pude conhecer excelentes professoras que me mostraram a importância dessa profissão em um país desigual e excludente como o Brasil. Ali comecei a entender o papel político de ser professor, o que me movimentou ainda mais. Foi no curso normal que comecei a ter o despertar para questões que até então encarava como naturais. Comecei a desconstruir certos paradigmas que carrega. Parei de compreender as crianças como mini-adultos ou que precisavam ser preparadas para a vida adulta e comecei a enxergá-las como sujeitos políticos que precisavam ser vistas, ouvidas e respeitadas. As relações que construí durante esses três anos me transformaram não apenas profissionalmente, mas também como pessoa. Passei a ter mais humanidade, além de um olhar mais respeitoso pelas pessoas e, por isso, serei eternamente grata.

Em 2012, em meio a boatos do fim do mundo (risos), me formei e desde então trabalho com a educação infantil. Em 2013 comecei a trabalhar em uma escola privada e em uma escola pública. No início foi bastante desafiador, afinal a base teórica que tive no curso normal não dava conta das especificidades do trabalho com as crianças pequenas. Apesar de já possuir certas concepções, parecia que faltava algo. Me deparava com questões e indagações que pareciam não ter respostas. E por sentir a necessidade de continuar estudando em busca de respostas fiz o vestibular para a UERJ.

Cheia de expectativas e inseguranças como todo jovem prestando vestibular, tinha a convicção de que precisava cursar pedagogia em uma universidade pública visando não apenas a isenção de mensalidades, mas também a formação política e social que teria. Então em 2015 comecei a cursar a UERJ/FFP. Foi uma conquista muito grande não só para mim, mas para toda minha família que sempre me apoiou. Fui a primeira a cursar o nível superior e incentivar meus primos a cursarem também e é, por isso, que esse futuro diploma vai ter um gostinho mais que especial.

Em meio a greves e tiroteios tentei aproveitar o máximo que a faculdade pôde me oferecer. Apesar de ser aluna e trabalhadora busquei participar de seminários, grupos de estudos, pesquisas e extensão que pudessem esclarecer àquelas inquietações no início do curso. Muitas delas ainda não foram sanadas e outras mais surgiram durante os estudos, mas ter me tornado aluna da UERJ, principalmente em um momento que ela tanto sofria com o

sucateamento e negligência dos governantes, me fez compreender a sua extrema importância para o nosso estado. Foi nesse lugar que despertei ainda mais para os movimentos sociais e comecei a ter um olhar mais crítico para questões não só da educação, mas de toda sociedade. Estou me formando e tenho muito orgulho das relações que construí na FFP, professores em que posso me espelhar e queridos amigos que levarei sempre comigo.

Mesmo durante a faculdade continuei trabalhando como professora na E.M. Lucilândia em Silva jardim. Já faz alguns anos que pego a turma da creche e, apesar de cada turma me ensinar coisas diferentes, me identifico bastante com essa fase. Em 2018 peguei minha 5ª turma e foi nela que se concretizou meu maior desafio. Uma turma peculiar composta por 3 meninas e 11 meninos que em suas relações as excluía constantemente das brincadeiras com argumento de que “meninas não brincam disso! Isso só os meninos podem fazer!” Além de brigarem quase o tempo todo, se machucando e ofendendo. Nem todos os garotos tinham essa postura, porém para serem aceitos pelos demais (que era a maioria) precisavam se adequar. Passei dias observando aquelas situações e me perguntando como crianças tão pequenas, de apenas 3 anos, já reproduziam tão veementemente estereótipos enraizados socialmente.

Bastante incomodada com o caminho que as coisas estavam tomando e compreendendo que as crianças são totalmente capazes de discutir sobre qualquer assunto, inclusive os que são considerados polêmicos, mas necessários, decidi conversar com a OP da escola a fim de encontrar uma possível solução. Então, depois de muito conversarmos, inclusive em grupo, pensamos em algumas propostas para relativizar essa visão que se construiu sobre o que é de menina e o que é de menino na turma. A primeira proposta ocorreu muito bem. As crianças levaram brinquedos que gostavam muito e os separaram em 3 grupos, mas quando foi proposto a troca de brinquedos houve resistência. Foi interessante observar os posicionamentos das crianças apontando visões conservadoras internalizadas. Até então não tinha passado por situações machista com crianças, o que me assuntou inclusive pela agressividade. (...) Tentamos realizar outra atividade, porém esta não se concluiu. Fiquei decepcionada e frustrada por não conseguir desenvolver a atividade que havíamos planejado. Acho que em determinado momento perdemos a força, mesmo resistindo necessitamos de um período para recuperá-la, Principalmente quando nos encontramos sozinha na luta. Mas apesar disto fiquei feliz ao terminar o ano letivo e perceber que as crianças estavam mais receptivas, sem conflitos e sem agirem de forma machista. Foi um ano difícil.

Quem é Charlene?

O magistério entrou na minha vida não por vocação, mas por falta de opção. Passei a minha infância sonhando em ser veterinária ou ir para a marinha. Mas devido aos custos e a dificuldade de locomoção e outras coisas mais, tornou-se difícil realizar meu sonho. Terminado a 8ª série, tinha que escolher o que fazer no 2º grau para concluir os estudos, na época só tinha duas opções, formação geral e magistério. Como o magistério me abria as portas de uma profissão, decidi fazer esse.

Conclui todo o ensino médio na incerteza do que realmente faria. Fui muito bem no curso. Elogiada nas aulas práticas pela professora de estágio por minha dedicação e paciência. Mas descobri que não me adaptaria em dar aulas para adolescentes e jovens. Não me identificava com essa faixa etária nas aulas práticas, me sentia mais à vontade com os pequenos. Terminado o curso, ainda não me via como professora e assim tentei ingressar em outras áreas. Fiz secretariado, departamento pessoal, fui trabalhar em um escritório de advocacia, fiz concursos para o tribunal de justiça e tantos outros concursos longe da área do magistério.

Foi quando apareceu a oportunidade de fazer o concurso para professor de Silva Jardim e São Gonçalo. Passei nos dois, mas fui chamada primeiro para São Gonçalo. Sem experiência alguma e alguns anos longe da área, peguei uma turma de pré I. Como sempre gostei de crianças e me dava muito bem com elas foi prazeroso estar em sala de aula. Mas tive alguns anjos na minha vida que me ajudaram nesse período e em outros, mas também surgiram pessoas para atrapalhar.

Tive inicialmente medo e insegurança por ser algo novo e como sou ansiosa, essa ansiedade acabava atrapalhando um pouco. Acho que me vi como uma criança em sua primeira vez na escola. Aos poucos fui me adaptando, fazendo cursos na área de educação infantil e me sentindo a vontade com a profissão. Mas digo que realmente eu me transformei em professora de educação infantil, quando me tornei mãe. A maternidade me fez olhar aqueles pequenos com outros olhos, com sensibilidade, não eram somente alunos que eu queria ensinar alguma coisa, mas crianças que eu teria que explorar todo seu potencial, aguçar sua curiosidade, ajudá-los a se conhecerem, se descobrirem e descobrirem o que está a sua volta. Ajudá-los a perceber sua importância, despertar sua confiança e autoestima.

Meu olhar mudou, eu mudei, fui percebendo todo o desenvolvimento do meu filho e percebendo toda a diferença que uma atitude palavra ou gesto faz para uma criança. Antes de se trabalhar o intelectual de uma criança é preciso trabalhar sua autoconfiança, a visão que tem de si. Durante esses 13 anos de magistério tive muitas vivências e experiências. Uma

criança que se sente amada, segura, confiante tem melhor chance de explorar todo o seu potencial. Mesmo as que têm dificuldades físicas ou psicológicas. Infelizmente ainda vemos a educação que acredita que a criança é um ser que tem que ser moldado por outra pessoa. Que precisa ser “regada” para se despertar e que acredita que o escrito vale mais que o vivido, mas eu não penso assim, eu observo minhas crianças para aprender a lidar com eles.

Como professora o que me frustra ou desanima é ter que me adequar a regras impostas a situações que não acredito, a falta de valorização que acontece no campo, as condições inadequadas que as vezes somos submetidos junto com nossos pequenos. Essa é uma profissão digna, merecia mais respeito de todos. Cuidar de um ser humano em desenvolvimento não é uma tarefa fácil.

Quem é Débora?

Tornar-me professora foi um sonho de infância. Quando eu tinha uns 9 ou 10 anos de idade eu adorava brincar de escolinha com uma vizinha que eu tinha e com meu irmão. Bem coisas de criança. Mas foi nessa época também que comecei a admirar as professoras de 3ª e 4ª série que tive. Eu estudava numa escola particular chamada Resultante no bairro de Campo Grande no Rio de Janeiro. Foi nesse período que eu comecei a cometer “pequenos delitos”. Sempre na hora da saída eu passava na sala de outra professora quando esta estava vazia, já que costumava ficar com a porta aberta, assim eu pegava na mesa da professora algumas atividades de aula que ficavam nas gavetas e levava para casa para brincar de escolinha.

Eu visitei essa sala umas duas vezes, mas depois quando eu tentei retornar a sala à mesma encontrava-se fechada. Haviam descoberto o meu segredo! Daquela época também nunca chegou a sair da minha lembrança a professora que tive na 4ª série que estava grávida, ela costumava a dizer que cada rostinho que ela via ela contemplava uma estrela que brilhava. Naquela época, a fala dela me fascinou, o jeito dela e as palavras dela me conquistaram e hoje percebo que naquele instante estava brotando em mim a vontade de me tornar professora. Acho que eu já estava lá com os meus 11 anos.

Já na 7ª série eu já estava em outra escola e pegava o ônibus para casa e de casa para a escola, ao longo desse percurso comecei a observar as meninas de saia pregueada e gravatinha andando nas ruas. E aí eu procurei saber de onde as meninas que usavam aquele uniforme bonito eram, eu achava muito bonito e bem legal. Aí eu fiquei sabendo que elas estavam estudando na escola de formação de professores Sarah Kubitschek para serem professoras e percebi na roupa delas aquela estrelinha e pensei comigo “Ah! Um dia vou estudar nessa escola! Ao observar a estrela, eu lembrava da minha professora de criança e do que ela tinha me dito. E aí eu tracei esse objetivo de estudar para ser professora.

No ano de 1993 nós estávamos de mudança de Campo Grande para São Gonçalo, meu pai estava construindo uma casa em São Gonçalo e ai quando eu terminei a 8ª série eu já estava morando aqui em São Gonçalo. Mas o meu objetivo continuou, eu queria ser professora e ai quando eu terminei a 8ª série procurei na região uma escola que teria o curso de formação de professores. Não foi muito difícil encontrar o Instituto de Educação Clélia Nancy e ai eu me esforcei, fui me preparar. Fiz uma aula de reforço com um professor de história que me incentivou e fiz a prova de seleção para obter a matrícula no instituto, foi ai que eu ingressei. Fiquei muito feliz quando soube que passei na prova e ter conseguido a vaga que tanto queria foi uma vitória.

Ao me matricular fiquei pensando que havia realizado o meu grande sonho, finalmente eu ingressava no Instituto de Educação! A felicidade era tamanha que comecei a comprar meu uniforme, meia $\frac{3}{4}$, sapatilha, o bolso bordado, saia pregueada, luvas e a estrela para colocar na gola da roupa. Me sentia importante! Foi exatamente em 1994 que ingressei no curso de formação de professores, mas como na vida nada é fácil, lá não foi diferente.

Em meio aos estágios, muitos trabalhos, relatórios, o dia inteiro fora de casa sem me alimentar direito acabei desenvolvendo uma gastrite, No último ano de estudo para atender todas aquelas exigências do estágio supervisionado me dediquei bastante as atividades fazendo cartazes, elaborando plano de aulas e projetando as aulas práticas com todos aqueles materiais necessários para que tivesse condições de apresentar bem minha aula. Foi nesta época que a orientadora percebeu um certo ruído na minha fala, foi muito duro e severa a fala dela dizendo que se eu não me cuidasse e não tratasse daquilo eu não poderia me formar pois eu não iria poder ser professora. Aquilo me arrasou, eu saí dali devastada! Bem triste! Até porque eu já tinha procurado fazer tratamento na fonoaudióloga naquela época, eu e meu irmão mais novo, mas não sei exatamente o que houve, o fato é que o tratamento não conseguiu resolver meu problema.

E como se não bastasse essas situações, eu tive que repetir a aula por mim preparada na turma de alfabetização e, no mesmo dia, levei uma surra da minha mãe, pois cheguei muito tarde ao retornar da casa de algumas colegas onde fui fazer um trabalho em grupo. Ela chegou a ameaçar de me tirar da escola, foi muito difícil tudo isso acontecer no mesmo momento. Eu realmente não sei como consegui dar aula no dia seguinte com tantas coisas na minha cabeça e com minha mãe ameaçando me tirar da escola, além da dificuldade na voz. Como minha mãe só tinha a 2ª série na época eu acho que ela não conseguia entender as coisas direito e a importância daquilo para mim.

Em 1996, durante a minha formatura, lembro-me que a professora Larimar comunicou que aquele momento que estávamos vivendo era um marco importante para a educação, pois havia sido sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96, palavras que jamais esqueci pela emoção do momento. Era minha formatura, finalmente minha estrela brilhava! Em 1997 novamente me matriculei para fazer o adicional do pré-escolar que era facultativo na época. O adicional acontecia no próprio Instituto à noite e o estágio ocorria no turno da manhã nas turmas do Instituto.

Depois que me formei a minha vontade de lecionar e de trabalhar era enorme, mas conseguir o primeiro emprego foi bem difícil. Distribui vários currículos, mas eu não fui chamada em nenhum deles. Depois de algum tempo uma colega me indicou uma escolinha não legalizada, mas lá eu fiquei só dois meses, pois a dona só pagava pela quantidade de alunos matriculados, não chegava nem a metade de um salário mínimo e as condições não eram favoráveis, ai acabei por desistir já que, além de lecionar e trabalhar, eu queria também ser valorizada. Eu tentava sempre estar atualizada com as mudanças que ocorriam na educação, ouvindo notícias pelo rádio, pela televisão, comecei também a me inscrever para concursos, fiz concursos em São Gonçalo, em Niterói, mas como eu não tinha títulos e nem experiência eu sempre ficava para trás.

Certa vez, uma vizinha, professora de biologia que havia passado para o concurso de Campos, me orientou a fazer concursos para lugares longes pois Niterói e São Gonçalo eram muito concorridos com as pessoas do Rio e ai, como eu tinha parentes na cidade de Silva Jardim, eu resolvi me inscrever para o concurso de lá. Eu sempre ficava atenta ao tipo de banca dos concursos e prestava atenção nos editais e ai eu vi que aquele edital era bom e valia à pena tentar, deste modo me inscrevi em 2003 no concurso de Silva Jardim.

Nesse período eu já estava trabalhando em comércio, mas ainda não havia desistido dos meus sonhos, sempre ficava olhando os editais e me mantinha atualizada. Em 2007, eu já estava com meu filho pequeno e recebi a ligação da minha mãe dizendo que a prefeitura havia me convocado para me apresentar na rede. Apesar da minha mãe ficar me amedrontando devido a distância, eu não desisti e lutei para ficar na vaga daquilo que eu havia escolhido ser. Aquela era a grande oportunidade que eu tinha e esperei tanto por ela... como poderia desistir!?

Ao longo dos anos fui me atualizando e me adaptando a nova realidade, quando ingressei na profissão eu já estava com 29 anos e assim que entrei fui aproveitando as oportunidades que surgiam e fui me capacitando. Ingressei nos cursos que eram oferecidos pelo município e no ano de 2008 ingressei na graduação em Letras e Literatura pela Universo.

Continuei também fazendo outros concursos, fiz o de Itaboraí, Maricá e Tanguá, mantendo de certa forma a atualização. Acredito que qualquer professor deva sempre estar se atualizando e se formando. Não pode parar. Foi neste período que acabei conhecendo a Fonoaudióloga do município Cristhiane. O trabalho dela era de fazer triagem nas escolas observando as crianças e as professoras e em certo dia ela apareceu lá na minha escola.

Quando nos encontramos ela logo percebeu a questão da minha voz, ela viu que eu falava com certo chiado em determinados fonemas e aí ela marcou uma avaliação comigo. Depois da avaliação fiz um rápido tratamento com ela, durou uma semana e ela conseguiu resolver a questão. O tratamento que fiz aos 16 anos, durou muito mais tempo e ninguém havia conseguido resolver. Ela conseguiu me mostrar a forma correta de pronunciar aqueles fonemas, o que me deixou bem satisfeita e aliviada.

Hoje eu tenho 12 anos de município e já estou concluindo minha pós-graduação em Supervisão e Orientação Educacional, já tenho novas metas, novos objetivos e tudo o que sou hoje foi pelo que eu conquistei, pois eu não tive influência de parentes ou familiares, já que naquela época ninguém da família era professor, nem da parte da minha mãe e nem da parte do meu pai. Eu fui a primeira professora a se formar na família, fui a primeira concursada, hoje eu já tenho outras primas da minha geração. E o que me motivou a desejar ser professora foi exatamente a relação e o carinho dos meus professores na época de infância, especialmente a professora da 4ª série que na época eram duas que dividiam as matérias e essa outra que estava grávida, que tinha aquele jeito carinhoso por nós alunos, serviu para mim de espelho e me influenciou positivamente a ponto de eu decidir aquilo que queria ser na vida.

Foi com muito esforço e luta que consegui ser o que sou hoje, ganhando experiência, crescendo passo a passo, com lutas e vitórias. Hoje eu sou muito grata a todos os profissionais que me fizeram ser a profissional que sou, a minha primeira diretora Ingrid, naquela escolinha pequenininha, eu com todo aquele receio de não saber lidar com as crianças numa turma multisseriada e ela sempre me incentivando, comunicando suas experiências, A Cristhiane que me ajudou na dicção e também me ajudou a entender as dificuldades apresentadas nos alunos no processo de escrita e fala. As experiências que adquirir com os alunos ao longo da minha vida de professora e com seus responsáveis tem sido muito gratificante para a minha formação. Perceber que a gente pode fazer diferença na vida de outras pessoas, transmitindo aquilo que você aprendeu e o que você pode transformar na outra vida. Aquele apoio recebido quando a gente pensa que tudo vai dando errado, mas aí você percebe que com o errado a gente também aprende. Eu posso dizer que me sinto valorizada através destas pessoas.

Quem é Fabiana?

Durante a minha infância sempre gostei de brincar de escolinha, onde eu era a professora e os primos que moravam no mesmo quintal eram meus alunos. Tenho muitas saudades dessa época, pois além da gente brincar de escolinha, nós tínhamos o hábito também de brincar sempre na rua de chão empoeirada, jogando queimada, amarelinha e pique alto. Era muito bom! Tinha dias que entrávamos nos terrenos cheios de mato e pegávamos muito araçá. Comíamos ali mesmo com poeira e tudo. Que saudades! Nós crescemos e meus primos se mudaram para Macaé e Rio das Ostras em busca de emprego e por este motivo acabamos nos afastando, quase não nos vemos mais!

Na adolescência me desencantei com essa história de ser professora e decidi então que iria ser pediatra. No entanto, devido às condições financeiras o sonho de ser pediatra se tornou cada vez mais distante e ao meu alcance estava apenas o curso de formação de professores. Diferentemente dos meus primos eu continuei morando em Silva Jardim e aos 18 anos me formei em professora. Hoje permaneço neste lugar casada e com dois filhos, uma menina de 6 anos e um menino de 3 anos. Sempre quis ter 3 filhos, mas dando aulas o dia inteiro em duas escolas, percebo que não conseguiria dar conta de tantos afazeres. Não que eu não receba ajuda do meu marido, ele sempre me apóia, tanto nas minhas escolhas quanto nas atividades domésticas, assim não me sinto tão sobrecarregada.

Após minha formatura, já no ano seguinte, comecei a trabalhar em uma escola particular onde fiquei por dois anos. Aos 20 anos comecei a trabalhar em escola pública atuando numa turma de educação infantil. Ali eu me encontrei porque compreendi que gosto de fazer parte das descobertas do dia a dia das crianças. Vê-los crescer, desbravando o mundo que os cerca provoca algumas sensações, emoções em mim. A alegria que sinto quando vejo seus rostinhos curiosos e a empolgação que sentem quando vêem que estão fazendo as coisas pela primeira vez, que estão conseguindo ou que descobriram uma coisa que imaginam ser surpresa a todos, como se ninguém mais soubesse. Enfim! É uma coisa maravilhosa!

Fiz o curso de capacitação para dar aula na Educação Infantil e me doeii completamente. Estou quase 19 anos atuando em turmas que vai desde creche I ao pré II. No entanto, por muito tempo pensei que eu estava acomodada, pois mesmo após ter conquistado minha graduação e pós-graduação em Letras, não sai das turmas de Educação Infantil. Como tenho uma irmã mais velha que passa muitas horas estudando, hoje está formada em Direito e está prestes a fazer o exame da OAB, além disto costuma sempre se inscrever para vários concursos obtendo sempre boa colocação, eu achava que deveria fazer o mesmo que ela,

buscar outras especializações, outros cursos que me capacitassem a atuar em turmas mais avançadas. Talvez eu até tenha mesmo me acomodado...

Às vezes sinto necessidade de desafios, de sair da rotina que levo... às vezes me sinto estranha, com vontade de sair correndo para lugares distantes e só parar quando todos perto de mim forem desconhecidos, totalmente estranho, pessoas estranhas e lugares estranhos... e aí dá vontade de ficar lá, esperando o tempo passar... descansar e somente viver! A rotina diária costuma ser bem exaustiva. Eu tenho hora certa para levantar, hora de fazer o café das crianças, hora de tomar banho porque se eu me atrasar e perder a hora das coisas, atraso todas as demais e o meu dia fica complicado. Perco o ônibus e a escola me liga querendo saber se vou ou não, já que trabalho também em creche e lá também tem hora para tudo. Os meus filhos chegam atrasados na escola e aí, eu me agito e passo todo o resto do dia de cabeça cheia, doendo horrores! Eu mais nova pensava que minha vida seria diferente. Mas por mais que você se esforce é muito difícil mudar a mente das pessoas ou até mesmo fazê-las pensar diferente do que costumam pensar. As pessoas mais próximas quase nunca entendem a sua dor. Não entendem porque você chora, mas o pior é quando passam por cima ignorando os sinais que seu corpo informa como se estivesse pedindo socorro. Nessas horas só encontramos Deus! Ele nos acolhe, é ele quem está sempre presente em nossas angústias. Ser mãe e trabalhar fora o dia todo, ter compromisso em casa e com o trabalho não é nada fácil! Ainda mais quando levamos o trabalho para casa já que na escola não temos nem internet para pesquisar e fazer nosso planejamento. Temos que cumprir nosso planejamento na escola sem condições efetivas de trabalho.

Os familiares cobram nossa visita, nossa atenção, mas cadê tempo para tanta coisa! Ufa!! Nem a mulher maravilha daria conta! Não tenho tempo nem para mim! Mas talvez eu não esteja acomodada, talvez eu apenas goste de estar com as crianças... o fato é que leciono nesta faixa etária não por imposição de alguém ou por incapacidade minha, mas por opção. Alguns até podem pensar que ser professora da Educação Infantil não é ser de fato professora, podem achar que somos apenas cuidadoras ou que somos professoras que estão ali por preguiça de se aperfeiçoar e que atuamos nesta fase por não oferecer nenhum desafio; mas eu vivo a prática diária e posso dizer que dar aulas para os pequenos é um desafio constante e envolvente. Ser professora da Educação Infantil exige que sejamos bem ativos para corresponder as expectativas dos alunos que são muitas.

Assim, pensando melhor e refletindo sobre essas questões, hoje eu não sinto tanto a necessidade de querer sair deste lugar onde me encontro. Não me preocupo mais com o que os outros vão pensar. Eu me realizo ali, eu me encontrei ali, eu descobri que sou professora da

Educação Infantil e tenho meu valor, independentemente da opinião negativa dos outros. Amo o que faço e faço com prazer porque me sinto feliz naquele espaço. A única questão são as dificuldades em se trabalhar na esfera pública. Existe muita carência de materiais pedagógicos e jogos. É muito difícil a secretaria de educação enviar materiais que possam nos auxiliar no processo de desenvolvimento dos alunos. Ou eu compro com meu dinheiro ou construo com sucata o que eu preciso, mas a durabilidade é sempre pequena, o que me deixa bem chateada, pois a gente sabe que existem verbas e que estas são peneiradas fazendo com que chegue nas escolas o mínimo do mínimo.

A parceria entre nós lá da escola é muito boa, mas isso acontecia com maior frequência no passado devido a uma série de fatores como a troca de diretores não temos mais nossos momentos juntos, momentos em que nos reuníamos com maior frequência, hoje nossos horários de planejamento são de fato individuais e não mais coletivos. A ausência de momentos coletivos com maior regularidade favoreceu nosso afastamento e isso foi muito ruim para o grupo. Lá (a escola de Lucilândia) é uma escola pequena e estar ali me faz muito bem. Meus filhos também estudam lá, o que me tranqüiliza. Mas fico pensando que, caso a prefeitura um dia cumpra com a promessa de construir um prédio próprio, se isto não poderia afastar ainda mais o grupo devido ao aumento do quadro de professores. Enfim... essas são coisas que ainda não temos como responder.

Estou nesta escola desde que eu tinha 19 anos. Como o tempo passa...! Reconheço que não sou mais a mesma pessoa. Eu cresci, amadureci, aprendi muita coisa, ganhei, mas também perdi... como aconteceu no ano de 2017 que me trocaram de turno, tiraram a turma que eu tinha escolhido e me deram uma outra. Tal situação mexeu muito comigo, pois mesmo eu tendo concordado não era exatamente isso que eu desejava. Apenas aceitei a situação, pois tive medo que desfizessem minha permuta. Mas percebi também que na perda pode haver ganhos se de alguma forma o nosso olhar for modificado. Eu pude neste período aprender com as crianças “agitadas” que recebi e como a escola não focava a diferença pois exigiam de todos os mesmos comportamentos, eu tive que encarar os desafios e superar um a um. Esse pensamento foi sendo construído em mim a medida que fui mudando meu olhar nos encontros e conversas com a OP. Essas conversas me fez parar para (re)pensar muitas coisas sobre o comportamento das crianças e as atitudes que eu poderia tomar diante disso. Eram escolhas a serem feitas. Perdi...? Acredito que não, hoje consigo ver na minha prática, no meu dia-a-dia que eu ganhei. Aprendi comigo mesma e com meus colegas. Mas foi preciso mexer na minha forma de pensar e mudar meu modo de planejar. Nossos encontros sobre nossas experiências

e vivências, vindas da escola, me permitiram encarar questões que tiravam meu sono. Hoje escrevo mais uma parte da minha história, mas com outro olhar.

Quem é Mariana?

Eu sempre fui aluna de escola pública desde o jardim de infância até o ensino médio e assim que sai da escola eu fui trabalhar no sindicato dos professores, o SEPE de Rio Bonito. Eu era auxiliar administrativa e apesar da minha função lá ser burocrática, eu acabei me interessando por aquele espaço de educação e como eu tinha um convívio com pessoas que era militantes e de oposição aos governos, com atitudes críticas diante da educação e das coisas que aconteciam em termos políticos e sociais na nossa cidade, eu acabei me interessando pelas causas, o que de certa forma contribuiu muito para a minha formação me tornando a pessoa que sou hoje seja pelo lado profissional ou não. Uma dessas características é ser questionadora, busco sempre saber o porquê das coisas e acho que isso faz parte do meu perfil profissional até hoje de tanto que convivi com essas pessoas.

Acredito também que este fato influenciou diretamente a minha escolha profissional, por mais que eu visse que aquele ambiente fosse complexo, considerando as lutas e resistências travadas por professores e professoras em busca de uma maior valorização da profissão, ainda assim, com todos esses percalços que atingem nossa profissão, eu via as professoras atuarem com dinamismo e garra exatamente por fazerem o que gostavam. As dificuldades eram sempre enormes e as cobranças também. Mas, mesmo assim, aquilo ali me instigava e vi surgir em mim o desejo de fazer um curso que fosse voltado para a área da educação. Eu ainda não sabia o que faria, mas já sabia que iria fazer um vestibular para uma licenciatura, para alguma coisa nesse sentido porque eu queria trabalhar dentro da escola.

E foi aí que eu fiz meu primeiro vestibular para UFF, tentando uma vaga no curso de matemática. Passei, cheguei a frequentar um semestre, mas como eu tinha a necessidade de trabalhar (filha da classe trabalhadora né!) eu simplesmente não conseguia me dedicar ao curso de matemática como devido. Na época, eu também havia passado para o vestibular da UERJ em Pedagogia, mas como aqui em Rio Bonito ainda não havia transporte escolar para esta universidade e como a minha realidade social me impedia de ir a determinados lugares por falta de dinheiro, toda minha escolha profissional acabou sendo também pautada por essas questões.

O transporte do município só me permitia ir a Niterói e por isso havia optado pela matemática, mas acabou que também não deu certo. Eu precisava trabalhar e não conseguia tirar boas notas. Como sempre me cobre muito, resolvi deixar a matemática e mudar de curso. Foi nesta época que fiz um novo vestibular para Pedagogia, só que desta vez para a

UFF já que teria o transporte escolar da prefeitura. Assim que entrei no curso eu me encontrei completamente, a identificação tanto com o curso, quanto com o espaço da UFF foi plena. Eu realmente me sentia em casa, até porque construí relações com pessoas que vivenciavam o mesmo espaço que eu na educação. Essa situação me motivava ainda mais. Eu tinha certeza de que havia feito a escolha certa, apesar de ouvir minha graduação inteira e, até hoje ouço, os comentários que demonstram descaso das pessoas com a profissão do pedagogo. Percebo suas expressões quando eu digo que minha formação é em Pedagogia. O fato é que não me importo com isso, estou feliz com a decisão que tomei, me sinto realizada. Se as pessoas tivessem a mínima noção do que a gente aprende naquele espaço, não nos menosprezariam. Saber que passei por aquele lugar tem sido muito gratificante para mim. Sinto muita falta deste período e não me arrependo da escolha que fiz. Durante o tempo que estive na faculdade acabei me enveredando muito pela área da gestão e da orientação, pois achava que ia trabalhar com isso. Nunca pensei que meu perfil fosse a sala de aula a ponto deste fato influenciar o tema da minha monografia. Como a vida nos prega certas peças!

No ano de 2012, por pressão da minha família que ficava falando no meu ouvido, acabei fazendo o concurso de Silva Jardim, nesta época eu estava concluindo a faculdade e ainda trabalhava no SEPE, trabalhei lá por 7 anos e só sai quando consegui minha primeira matrícula. Lembro-me que fiz o concurso totalmente despreziosa, sequer tinha ideia do que poderia cair e, mesmo assim, passei em primeiro lugar para professora, o que me deixou bem feliz! Fiz todo o processo exigido para assumir a vaga e larguei o emprego com o qual eu já estava acostumada para entrar numa sala de aula. Eu nunca tinha dado aula na minha vida! Nesta mesma ocasião, com a mudança de governo em Rio Bonito, eu acabei sendo convidada pela nova secretária de educação a assumir a coordenação de educação infantil. Ela me convidou porque já conhecia meu perfil profissional lá do SEPE e sabia que eu havia me formado pela UFF. Como ela queria fazer mudanças no perfil da secretaria de educação, resolveu contratar pessoas novas que não tivessem vícios e que fossem do município. Assim, tanto eu, quanto outras meninas, que ainda não tinham tido essa experiência, fomos para a coordenação de educação infantil em Rio Bonito e lá, afirmo, foi uma nova experiência de aprendizagem, uma nova escola.

Este lugar me permitiu viver novas experiências como profissional e pessoa, pois ali aprendi que precisava me colocar, eu não podia me dobrar a qualquer cara feia que fizessem para mim. Foi por estes caminhos que aos poucos fui me formando e o meu jeito de ser professora está diretamente ligada a tudo que me aconteceu, as coisas e pessoas que passaram pela minha vida, quer seja à nível pessoal ou profissional. Assim, em 2013 eu estava atuando

como professora de educação infantil no município de Silva Jardim e como coordenadora da educação infantil no município de Rio Bonito, sendo que uma atividade complementava a outra, considerando que numa função eu teria acesso a conteúdos, currículo e questões de gestão que envolviam o cargo de coordenação, enquanto que na outra viveria a experiência da ponta, diretamente envolvida com questões que envolvem o ser professora. Portanto, as experiências da coordenação auxiliavam minha prática em Silva Jardim da mesma forma que a prática de professora em Silva me ajudava a pensar melhor as questões das professoras no período em que eu as coordenei.

Em 2015 houve certas mudanças na minha vida, eu me casei e como estava muito sobrecarregada resolvendo inclusive as coisas do casamento já que sempre fui muito independente e fazia tudo muito sozinha, eu acabei abrindo mão da coordenação. Financeiramente nem valia muito a pena, mas eu gostava muito de estar lá porque era um grande aprendizado. Mas infelizmente tive que pedi para sair. O que posso dizer sobre este período é que aprendi muito com as pessoas daquele lugar, as experiências eram boas e o aprendizado foi rico. Aprendi com orientadores, supervisores e professores, já que havia várias coordenações.

No entanto, neste mesmo ano fui convocada no concurso do Estado para dar aulas nas disciplinas pedagógicas e, por fim, acabei mantendo dois empregos, sendo que ambos eram matrículas efetivas. O bom foi que esta nova experiência me permitiu dar aulas no Ensino Médio para o curso de formação de professores e assim, como eu costumo dizer, fico nas extremidades, passei a atuar nas duas pontas, na educação infantil onde tudo começa e no ensino médio onde termina a educação básica. Trabalhar no estado junto às normalistas tornou-se outro tipo de experiência e me fez perceber que o que você fala ou produz cria um impacto direto na formação e no pensamento daquelas meninas. Eu amo fazer isso! Sei que elas vão ser professoras um dia como eu sou, podem vir a trabalhar diretamente comigo e serem minhas futuras colegas em um futuro próximo, o que me enche de orgulho! Além disso, atuar neste segmento é um desafio bem diferente, já que trabalhar com adolescentes possui outra natureza. Eles são mais questionadores, o que torna a coisa bem legal e isso exige bem mais de mim. Suas posturas são bem diferentes das crianças e isso tem impactado bastante no meu trabalho, considerando o fato de que um lugar contribui para o outro. Graças a Deus percebo que essas situações extremas como experiência tem sido uma constante na minha vida!

Trabalhar com a educação infantil tem sido bem gratificante, se eu tiver que em algum momento fazer alguma pesquisa ou voltar a estudar vai ser sobre isso que eu vou querer

pesquisar. Mas, às vezes fico revoltada por ser a educação uma área completamente desvalorizada e agora com esse governo que assumiu a gente não sabe ao certo o que vai acontecer; contudo, não é muito difícil de imaginar como serão as coisas daqui para frente.

Eu fico muito preocupada! Como meu pai também foi militante do PT sei bem como as coisas podem se apresentar daqui para frente. Devido a este fato, possuo, como ele, ideais políticas mais ligadas à esquerda, fazendo com que eu também tenha um determinado tipo de postura diante das imposições que a gente costuma vivenciar e isso está me gerando muita preocupação. Eu não sei bem como isso vai repercutir lá em Silva Jardim, pois tenho a impressão que Silva fica meio alheia as coisas que acontecem no cenário macro. Mas vamos ver... Tomara que as coisas não fiquem piores, que todos nós tenhamos postura e força suficiente para ir contra o que nos aguarda deste governo que está aí. Vamos aguardar o que estar por vir! Mas agora, refletindo sobre a realidade da nossa escola, temos também um fato bem curioso, né?!... até onde eu sei a maioria das pessoas da nossa escola eram pró-governo, isso realmente é uma coisa que eu não entendo. Professores que apoiaram essa política Bolsonaro. Mas, enfim..., vamos aguardar!

Em breve devo retornar da minha licença maternidade e eu não sei bem como as coisas irão ficar e de que forma irei conciliar a maternidade com a profissão. Sinceramente, ao pensar nessa minha nova experiência não sei de que forma isto irá impactar minha maneira de ser professora e vice-versa. Confesso que me sentia incomodada quando ouvia as colegas dizerem que eu não entendia determinada situação porque não tinha filho. Exemplo: festa do dia das mães, eu às vezes opinava com alguma coisa e aí vinha sempre alguém dizendo que eu não queria aquilo ou não entendia porque não tinha filho. Eu sinceramente acredito que isso não tenha nada a ver, não é porque eu não tenho filho que eu não possa ser uma boa profissional trabalhando com crianças, mas vamos ver quando eu voltar, se isto vai fazer diferença ou não. O fato é que a maternidade já fez transformações em mim no que diz respeito a percepção que eu tinha em relação as pessoas, ao olhar que se tornou mais solidário, pois hoje sou capaz de me colocar no lugar do outro ou compreender o ponto de vista dele, entre outras coisas. Mas não sei se isso irá modificar meu perfil profissional já que ainda não vivenciei isso na prática. Estou é sentido mesmo muita falta de trabalhar, eu gosto do que faço e gosto de trabalhar, mas estar em casa com meu filho tem sido muito prazeroso, estou nascendo também como mãe.

Quem é Naiana?

Meu legado como professora, isto porque eu acho que ser professor é um legado visto que a gente vai passar e o que a gente ensina vai ficar para o mundo, então eu acredito que a

gente tem um legado, ser professor é um legado e pensando dessa forma digo que meu legado como professora começou quando eu era ainda bem pequena e estudava no Colégio São Sebastião, um colégio estadual aqui no Boqueirão onde eu sempre morei. Lembro-me que nesta época eu sempre passava as minhas férias no sítio do meu avô, lá em Gaviões e minha avó era professora, professora tanto do município, quanto do estado, aposentada em ambos os lugares. Naquela época, minha avó dava aula numa escolinha que tinha na frente da casa dela. Para chegar à escola tínhamos que atravessar um riozinho por meio de uma ponte construída pelo meu avô. Essa escolinha ficava dentro do terreno da minha família, foi doada para que minha avó pudesse ensinar as crianças daquele lugar, era uma escolinha bem pequena onde minha avó era professora de uma turma multisseriada, secretária e diretora de lá, além da minha avó tinha apenas uma merendeira e nisso eu sempre ia para lá ajudar. Era aquela coisa, você já passou pode já entrar de férias e assim ia para o sítio do meu avô ajudar minha avó.

Posso dizer que a paixão da minha vida, além dos meus avôs e aquele lugar, todo final de semana eu tinha que ir para lá e quando chegava ainda estava tendo aula, às vezes ficava uma ou duas semanas com aula. E o que eu fazia? Acordava cedo todo dia, atravessava o rio e ia com minha avó dar aula. Apesar de não ser uma excelente aluna, eu era uma boa aluna e por isso minha avó me deixava ajudar, mas ela não me deixava fazer. No começo eu queria fazer as atividades para as crianças para que eles pudessem brincar comigo lá fora. Mas depois ela me ensinou como eu deveria ensinar os alunos e aí eu passei a ensinar meus próprios coleguinhas, pois as crianças que estudavam lá moravam nos sítios nos arredores da escola e eram crianças que brincavam comigo nas minhas férias. Então eu ensinava meus próprios amigos para que eles passassem de ano e assim pudessem brincar comigo.

Depois das aulas a gente ia para frente da escola onde havia um pé de Flamboyant e um pé de Pau-Brasil e era nesse lugar que a gente brincava de bandeirinha. Isto sempre acontecia no turno da manhã. No turno da tarde minha mãe dava aula na escola de Gaviões, onde hoje eu leciono. A distância entre a escola e a casa da minha avó era de seis quilômetros e o que a minha mãe fazia? Ela pegava um cavalo, montava no cavalo e botava eu na garupa e lá íamos nós para a escola de Gaviões!... às vezes acontecia de eu ficar, sempre que meu avô estava em casa ou quando a vizinha que tinha uma filha ficava comigo. Mas na maioria das vezes eu ia com minha mãe para a escola.

Engraçado é que quando comecei a pensar nessa narrativa é que eu me dei conta realmente que foi ali que iniciei essa coisa de ser professora, de gostar de ensinar. O tempo passou, eu estudei, fiz o curso de Formação de Professores no Servulo Mello, minha mãe nessa época era diretora da escola e em 2009 eu me formei. Assim que me formei consegui

logo um contrato na prefeitura de Silva Jardim e lá fui eu para dar aula em Gaviões, onde minha mãe e minha avó trabalharam. Confesso que lá eu amava trabalhar, tinha minha turminha numa sala enorme, a escola sempre foi muito bem cuidada porque são os fazendeiros que tomam conta, apesar da prefeitura manter. A direção da escola sempre foi muito cuidadosa, mantinha sempre tudo muito organizado e limpo. Para mim era um exemplo e como eu trabalhava à tarde, acabava tendo que dormir na fazenda do meu avô, então eu passei a morar em Gaviões e só vinha para Boqueirão nos finais de semana, isso quando vinha, pois eu gostava muito de ficar por lá. Mas depois não consegui mais o contrato e fiquei sem trabalho.

Nesse período meu pai me colocou para trabalhar na firma em que ele é sócio, mas não era aquilo que eu gostava de fazer. Nesse meio tempo fiz o concurso da cidade para ser professora e fui chamada, mas eu não quis assumir e só depois que sai da firma do meu pai é que pensei que eu deveria ter assumido. Na tentativa de ver o que eu poderia fazer, fui conversar com a secretária de educação e ela me informou que ainda haveria possibilidade de eu assumir, Foi neste momento que descobri que como eu não tinha recebido telegrama e ninguém da secretaria de educação havia me ligado ainda haveria possibilidade de eu assumir. Eu só descobri que havia passado no concurso pelo facebook e assim, em 2014, eu consegui entrar como professora efetiva da rede. Na ocasião fui direcionada para atuar na Creche Emanuel onde, no início, gostei de atuar, mas depois algumas coisas foram acontecendo que me deixaram bem desanimada, tanto na parte pessoal, quanto na parte profissional. Acho que você (OP) lembra bem disso né!? Tal situação me deixou tão desanimada que eu não tinha ânimo para estar lá, cheguei a pensar em largar tudo e não dar mais aula, simplesmente porque eu não me sentia parte da equipe. Então, o que fiz? Eu tive que trocar de escola, pois a direção sugeriu que eu fizesse isso. E hoje estou eu aqui na Lucilândia e em Gaviões com dobra.

Posso dizer que hoje sou uma professora, me sinto verdadeiramente uma professora! Percebo que consigo passar minha experiência e conhecimento para os meus alunos e isto tem me empolgado tanto que estou iniciando uma faculdade de Pedagogia, antes eu não tinha pretensão de tentar fazer qualquer coisa na área da educação, mas hoje me sinto motivada! Acredito na educação, apesar de estar desanimada em partes com a postura da secretaria de educação, mas creio nesse grupo daqui da escola, me vejo parte dele, acredito na direção e me sinto muito bem nas duas escolas em que trabalho. Já tem 3 anos que vou para Gaviões enfrentado todo dia aquela estrada de chão esburacada, mas eu vou para lá com prazer porque amo trabalhar naquele lugar! E se tiver como, permaneceréi indo sempre, meu

único problema é a estrada. As crianças são educadíssimas, a escola é maravilhosa, a direção ajuda a gente à beça! O prédio da escola é ótimo, a gente tem campo, eu trabalho no meio do mato e eu tenho muitos recursos lá, muito mais do que eu tenho em Lucilândia e lá eu me sinto mais satisfeita do que na Lucilândia como professora, não com as pessoas, porque lá eu tenho um retorno maior tanto das crianças, quanto das famílias, no carinho, na preocupação... o que diferencia bastante daqui de Lucilândia já que os pais aqui não dão aquele retorno, não perguntam como está seu filho, se a gente precisa de alguma coisa, não mostram interesse.

Tenho ficado muito preocupada com a educação, tenho visto muito descaso e isto tem me angustiado, principalmente com a educação daqui do município. A gente não tem material, a gente não tem tido nenhum tipo de incentivo, me dói ver a forma com que eles nos tratam, estamos sem Kombi para ir para Gaviões e as crianças adoram ir para a escola. Mas apesar disso tenho alguns planos que pretendo por em prática para ajudar ainda mais meus alunos. Ano passado percebi que um aluninho estava me pedindo ajuda e eu percebo que eles precisam da gente. Eu, enquanto professora, pretendo fazer a minha parte e vou buscar ainda mais porque é isso que eu quero fazer e é disso que eu gosto. Hoje tenho total consciência que escolhi essa profissão e por isso quero fazer mais e buscar mais.

Quem é Sueli ou, como todos chamam, tia Lili?

Minha história com a educação se inicia aos 6 anos de idade. Pelo menos é deste período que tenho as primeiras lembranças que me fazem entender que no meu sangue já corria o DNA da educação (risos), afinal, trago dessa época às lembranças dos amigos se tornarem alunos e do quintal da minha casa virar a sala de aula. Mas para iniciar as aulas seria preciso ter lápis e caderno, pois os mesmos faltavam na escola imaginada. Assim tive uma ideia brilhante!... arranquei as folhas em branco do caderno do meu irmão. Pronto! Estava feito, era o que eu precisava! (risos) Hoje acho engraçado, mas tal travessura quase me rendeu uma coça! Foi assim que tive a minha primeira experiência como docente tanto ao dar aula, quanto pela falta de materiais comum nas nossas escolas (risos).

Meus pais logo perceberam que nada mudaria minha vontade em ser professora, então chegou a hora tão esperada, normalista cheia de orgulho, me apresentei no Colégio Cenecista Antônio da Silva Jardim... era um misto de sentimentos... minha imaginação transbordava... meu professor Nelcílio Mello viu em mim um potencial que eu nem enxergava e no segundo ano do curso normal me ofereceu uma turma de 1ª série. Como eu não fugia de um desafio, mergulhei de cabeça naquela proposta e investi todo meu emocional naquilo. Que turma linda! Meus alunos eram maravilhosos! Eu como sempre fui pequena parecia uma aluna no meio deles e era! Venci o desafio e a partir dali não parei mais, logo fui convidada a ser

professora do projeto Casulo que atendia crianças de 3 a 5 anos, outra experiência enriquecedora e desafiadora.

Em seguida fui viver meus desafios no Rio de Janeiro, no colégio Pequenas Estrelas, lá conheci o método natural, o que para mim é hoje o construtivismo. Ali eu aprendi como a criança pode construir o seu conhecimento dando significado ao que lhe interessa e assim formando seu próprio conceito. Nesta época vivi um tempo amargo quando perdi uma aluninha por causa de bala perdida, mas também vivi a experiência da maternidade como forma de sublimar essa tragédia. De volta a Rio Bonito fui chamada para trabalhar no colégio ao Pé da Letra onde tive a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos construtivistas. Aprendi muito, mas eu queria mais e então fui trabalhar na Pestalozzi. Esta nova experiência acabou gerando a necessidade de entender aqueles diagnósticos que apareciam nos laudos médicos para tentar melhor atender aquelas crianças. Foi uma experiência única! Fiquei ali até ser convocada para trabalhar em Silva Jardim com meus pequenos onde estou até hoje. Amo o que faço, amo ver o progresso das minhas crianças, amo saber que a educação ainda é a esperança de dias melhores, amo ser professora.

Esses sujeitos por ora aqui apresentados corporificam a pesquisa dando-lhe vida. As relações construídas dinamizam o cotidiano, pois evidenciam não só sua complexidade, como expõe as formas de ser, pensar e fazer de um grupo, revelando-nos concepções singulares que ao entrar em diálogo evidenciam conflitos em virtude dos valores que emergem de suas inserções em meio social, político e cultural. E é sobre esse cotidiano e sobre a maneira com que busco fazer essas concepções emergirem que passo a desenvolver as argumentações necessárias para se compreender como os *fazeressaberes* da docência são produzidos coletivamente.