



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE LONTRA TEIXEIRA

**TRAVESSIAS DE (DES)FORMAÇÃO  
ENCANTOS, DESCOBERTAS, INVENÇÕES E(M) ENCONTROS COM  
O OUTRO**

RIO DE JANEIRO  
2016

VIVIANE LONTRA TEIXEIRA

**TRAVESSIAS DE (DES)FORMAÇÃO  
ENCANTOS, DESCOBERTAS, INVENÇÕES E(M) ENCONTROS COM  
O OUTRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Luiza Sússekind

RIO DE JANEIRO  
2016

T266 Teixeira, Viviane Lontra.  
Travessia de (des)formação: encantos, descobertas, invenções e(m)  
encontros com o outro / Viviane Lontra Teixeira, 2016.  
121 f. ; 30 cm

Orientadora: Maria Luiza Sússekind.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Currículos.  
I. Sússekind, Maria Luiza. II. Universidade Federal do Estado do Rio de  
Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação.  
III. Título.

CDD – 370.71



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Viviane Lontra Teixeira**

***TRAVESSIAS DE (DES)FORMAÇÃO: encantos, descobertas, invenções e(m) encontros  
com o outro***

Aprovado(a) pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Luiza Süssekind - UNIRIO  
(orientadora)

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço - UFES  
(avaliador externo)

---

Profa. Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis – CAp/UFRJ  
(avaliadora externa)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO  
(avaliadora interna)

## HERANÇA

Eu vim de infinitos caminhos,  
e os meus olhos choveram lúcido pranto  
pelo chão.

Quando é que frutifica, nos caminhos infinitos,  
essa vida, que era tão viva, tão fecunda,  
porque vinha de um coração?

E os que vierem depois, pelos caminhos infinitos,  
do pranto que caiu dos meus olhos passados,  
que experiência, ou consolo, ou prêmio alcançarão?

Cecília Meireles

Dedico este trabalho a todxs que encontrei nos atalhos, nos  
desvios, nos caminhos da vida.

## Agradecimentos

Por todas as travessias...

Saudosa Vovó Lôla e amados pais Paulo e Jane, primeiros mestres da Travessia do Amor, me ensinaram que, apesar das dificuldades, sempre valerá a pena trilhar esse caminho.

Valéria e Paulinha, irmãs mais que queridas, por todo apoio, carinho, presença e certeza que minha travessia é bela porque vocês estão comigo.

Gê, amor da vida, com sua serenidade “evoluída” me ensina a caminhar com a certeza de que tudo vai dar certo. Com você, a travessia se torna mais completa e mais feliz.

Mariana, amada filha, me ensina a trilhar caminhos novos e desconhecidos repletos de sorrisos, inocência e beleza. Com você posso *versentir* o amor infinito que se renova a cada dia.

Soymara, Simone, Ana Cristina, Ellen, Êgo, Gilson, Edu, Claudinha, Cris, Adriana, Valquíria, João, Silvinha, Cadu [lista infinita] e tantos outros da Travessia da Amizade. Muito obrigada por... tudo!

À amiga, professora, coordenadora e diretora Graça, por ter plantado a semente da possibilidade de chegar até aqui.

À querida Luli, mais que orientadora, uma amiga disponível 24h por dia. Obrigada por ter me aceitado como orientanda e por ter me

ensinado tantas coisas... [Acho que você nem imagina como foi/é importante]. Suas (des)orientações estarão presentes eternamente em minha travessia.

Aos professorxs Carlos Eduardo Ferraço, Carmen Sanches e Graça Reis pela gentileza de dividirem comigo seus saberes na banca de qualificação e de defesa dessa dissertação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa GPPFb, pelas partilhas, pelas discussões, pelas reflexões que me ajudaram a compor este texto. Vocês fazem parte dele!

A todxs xs professorxs em formação, estudantes, instituições, programas que fizeram/fazem parte da minha travessia de (des)formação. *Aprendosou* professora com vocês.

Aos professorxs do Colégio de Aplicação da UFRJ pela permissão de licença de 10 meses para estudos e por partilharem seus *saberesfazeres* comigo.

Pelo dia de ontem, o de hoje e o de amanhã... eterna gratidão pela vida.

E aprendi que se depende sempre  
De tanta muita diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que tente estar.

É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
E é tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate bem mais forte, o coração.

Caminhos do Coração (Gonzaguinha, 1982)



## RESUMO

A dissertação tece resultados de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza Sússekind no grupo de pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPFb), que faz parte da linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro sobre formação de professorxs na perspectiva dos estudos *nos/dos/com* os cotidianos (Alves, 2003). Pensando os *espaçotempos* de aprendizagens, experiências emancipatórias, possibilidades e diferentes *sentires*, apresenta discussões acerca das políticas de formação de professorxs que se fizeram/fazem presentes na travessia de formação da autora a-travessada por diferentes *espaçotempos* de formação e que reforçam a defesa de que os currículos são tecidos cotidianamente nas escolas (Oliveira, 2012) e que, independente do documento produzido por uma Secretaria de Educação, por um Ministério ou por uma equipe, não podemos tomá-lo escriturísticamente (Certeau, 2013) já que os usos que fazemos são sempre novos, diferentes, (re)inventados e (re)criados. Inquietada por algumas questões: como nos tornamos professorxs; qual o papel do estudante da escola básica na formação do futuro profissional docente; qual o lugar da Universidade e da escola básica na formação do profissional da educação, a pesquisa pretendeu, através de uma investigação indiciária (Ginzburg, 1989) seguir as pistas, rastros, indícios entendendo que a travessia de formação docente se dá em múltiplos contextos, em diferentes redes, em diversos *espaçotempos* que nos formam, (des)formam, nos constituem professorxs. Traz algumas narrativas e relatos *coletivossingulares*, potencializados por conversas que formam, propondo um entendimento da formação de professorxs *na/da/com* a prática, tecendo reflexões que nos possibilitam pensar a formação docente para além das lógicas dominantes científicas e colonialistas. Longe da ideia de que há um momento em que a formação se cristaliza, as narrativas e relatos dos encontros de formação sugerem que aprendemos a ser professorxs no ineditismo, nas redes que tecemos nos cotidianos das escolas e salas de aula, em movimentos de não-linearidade, na surpresa, na incerteza, na circulação entre diferentes saberes e *nãosaberes*. Discute o movimento *prácticateoriaprática*, apontado por Alves (2008), propondo a possibilidade de pensar a formação numa perspectiva de horizontalização de saberes, onde todos aprendem e ensinam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores - Narrativas de formação - Currículos *pensadospraticados* - Estudos do cotidiano.

## ABSTRACT

This thesis weaves the results of a Master's degree research about teacher's education under the ELS- Everyday Life Studies approach developed with the supervision of Professor Maria Luiza Süsskind, PhD, within the group of research entitled: Educational Practice and Teacher's Education (GPPF) held by the Graduation Program Course in Education at The Federal University of Rio de Janeiro State. Thinking the spacetimes of learning and living emancipatory experiences, possibilities and different ways of feeling as spacetimes of knowledge and teacher's education, beyond professional training, the research presents discussions about teachers education that are visible on educational policies along the author's education and lifelong experiences among its peers being crossed by different spaces and times of training and reinforcing the defense that curricula are tissue within schools everyday life (Oliveira, 2012) and that, regardless of the document produced by a Department of Education, Ministry or specialist team, curricula cannot be taken scripturally (Certeau, 2013) as the uses we make are always new, different, (re) invented and (re) created. Starting from some questions that bothered her, the author proposes to think about how do we become teachers; which is the elementary school student role in shaping the teachers professional profile; and, which part the University and basic school occupies in teachers education. The author intends through an indiciary research (Ginzburg, 1989) follow the tracks, traces and clues understanding that teacher education is like a crossing or a path that takes place in multiple contexts, on different networks and in different spacetimes that shape and deform us as teachers. The manuscript brings some narratives, stories and conversations that can be understood as collective and singular plot of knowledges involved on teachers education within practice, weaving reflections that enable us to think about teacher education beyond scientificism and colonialist dominant logics. Far from the idea that there is a time when the teacher education is finalized and that the practices are crystallizing, narratives and stories of professional meetings suggest that we learn how to be teachers in its originality, in our networks that are weaved everyday life within schools and classrooms, in non-linear movements, provoking the surprise, the uncertainty and in the circulation among different knowledges and non-knowledges. Finally, this research discusses the movement *practicetheorypractice* pointed out by Alves (2008), proposing the possibility of think about teachers education by a horizontalized perspective of knowing, in which we all learn and teach.

**KEY WORDS:** Teacher's education – Life stories on teacher's education – *thinkingpracticing within curriculum* – Everyday Life Studies.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> <i>Projeto-padrão criado por Oscar Niemeyer para os CIEPs.</i>	71
<b>Imagem 2:</b> <i>Quadro de nomes com códigos.</i>	83
<b>Imagem 3:</b> <i>Quadro com códigos representando letras e sílabas.</i>	83
<b>Imagem 4:</b> <i>Quadro com códigos.</i>	83
<b>Imagem 5:</b> <i>Escrita de criança do 1º ano do EF; 2013.</i>	84
<b>Imagem 6:</b> <i>Registro no Livro da Turma; 2013.</i>	89
<b>Imagem 7:</b> <i>Autobiografia de uma criança do 1º ano do EF; 2013.</i>	90
<b>Imagem 8:</b> <i>Ilustração feita por um grupo de professorxs em formação durante um encontro de planejamento.</i>	91
<b>Imagem 9:</b> <i>Autorretrato; 2013.</i>	91
<b>Imagem 10:</b> <i>Ilustração de uma criança do 1ª ano do EF; 2015.</i>	92
<b>Imagem 11:</b> <i>Registro de uma brincadeira feito por uma criança do 1º ano EF; 2014.</i>	93
<b>Imagem 12:</b> <i>Exercício criado por uma criança do 1º ano do EF; 2014.</i>	94
<b>Imagem 13:</b> <i>Exercício criado por uma criança do 1º ano do EF; 2014.</i>	94
<b>Imagem 14:</b> <i>Trecho autobiográfico de uma criança do 1º ano do EF; 2013.</i>	96
<b>Imagem 15:</b> <i>Primeiro exercício preparado e copiado para a turma; 2013.</i>	97
<b>Imagem 16:</b> <i>Fragments de narrativas de professorxs em formação, 2013 e 2014.</i>	98
<b>Imagem 17:</b> <i>Espectáculo Sambinha.</i>	99
<b>Imagem 18:</b> <i>Relato de Y., Professor em formação; 2014.</i>	100
<b>Imagem 19:</b> <i>Registro feito por uma criança do 1º ano do EF; 2015.</i>	101

<b>Imagem 20</b> _____	103
<b>Imagem 21:</b> <i>Exercícios retirados do caderno de uma criança do 1º ano EF de uma escola particular do Rio de Janeiro; 2012.</i> _____	103
<b>Imagem 22:</b> <i>Autorretrato das crianças do 1º ano EF; 2013, 2014 e 2015.</i> _____	104
<b>Imagem 23:</b> <i>Ilustrações criadas inventadas pelas crianças para um livro autobiográfico durante o ano de 2013.</i> _____	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AAC</b>	Agente Auxiliar de Creche
<b>ANA</b>	Avaliação Nacional da Alfabetização
<b>Anped</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAp</b>	Colégio de Aplicação
<b>Capes</b>	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CIEP</b>	Centro Integrado de Educação Pública
<b>CVL</b>	Secretaria Municipal da Casa Civil do Rio de Janeiro
<b>DE</b>	Dedicação Exclusiva
<b>EBTT</b>	Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
<b>EDI</b>	Espaço de Desenvolvimento Infantil
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>GEI</b>	Gerência de Educação Infantil
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituições de Educação Superior
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>ITS</b>	Instituto de Tecnologia e Sociedade
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDT</b>	Partido Democrático Trabalhista
<b>PEE</b>	Programa Especial de Educação
<b>PEI</b>	Professor de Educação Infantil
<b>Pibid</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
<b>PIC</b>	Primeira Infância Completa
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PPGEdu</b>	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
<b>PROINFANTIL</b>	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
<b>SAE</b>	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica da Presidência da República
<b>SMDS</b>	Secretaria de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
<b>SMS</b>	Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UNIRIO</b>	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

Capítulo 1:	INTRODUÇÃO: OS ENCANTOS E(M) ENCONTROS _____	13
1.1	O campo: onde os encontros acontecem _____	18
1.2	História de um caderno: o encanto silenciado _____	24
Capítulo 2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E TRAVESSIAS DA (DES)FORMAÇÃO: ENCONTROS POSSÍVEIS? _____	27
2.1	Pátria Educadora ou os (des)caminhos da educação no Brasil? _____	29
2.2	Os (im)pactos de uma experiência com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa _____	37
2.3	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como <i>entrelugar</i> de formação _____	46
2.4	Saberes “da prática” x diploma = uma luta de forças “ <i>PRÓ INFANTIL</i> ” _____	52
2.5	Saberes “da universidade” x Saberes “da prática”: negociando sentidos na (des)formação _____	58
2.6	Professorxs em formação nas “conversas” <i>na/da/com</i> a disciplina de Didática _____	61
2.7	O CIEP e a possibilidade de assumir o <i>nãosaber</i> para aprender _____	65
Capítulo 3	TRAVESSIAS DE (DES)FORMAÇÃO: O (EN)CANTO NAS TROCAS COM PROFESSORXS EM FORMAÇÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO _____	79
3.1	Professorxs-autorxs construindo novas formas de <i>aprenderensinar</i> _____	87
3.2	Relatos de (des)formação: o (en)canto da escrita _____	98
Capítulo 4:	OUTRAS POSSÍVEIS TRAVESSIAS _____	107

PÓS-ESCRITO: A TRAVESSIA DA ESCRITA \_\_\_\_\_ 109

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS \_\_\_\_\_ 112



## Capítulo 1: INTRODUÇÃO: OS ENCANTOS E(M) ENCONTROS

A vida é arte do encontro  
Embora haja tanto desencontro pela vida.  
Samba da bênção (Baden Powell e Vinícius de Moraes, 1967)

Esse estudo, resultado de diversos encontros, propõe trazer reflexões acerca da formação de professorxs<sup>1</sup>: *espaçotempo*<sup>2</sup> de aprendizagens, de experiências emancipatórias, de possibilidades, de diferentes *sentires*, sob a perspectiva dos estudos *nos/dos/com* os cotidianos (Alves, 2003).

Fio a fio, pretendo tecer os resultados de minha pesquisa no Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), acerca dos *saberesfazeres* dos *sujeitos praticantes* (Certeau, 2013) de diferentes *espaçotempos* de formação que fizeram/fazem parte de minha *travessia* docente. Trago lembranças, narrativas, conversas (Maturana, 1998), trocas, fofocas (Elias e Scotson, 2000), imagens dessa *travessia* que, (re)lembrada, me (re)encanta e me (des)forma.

O *sujeito praticante* de Certeau (2013, p.55) é o *homem ordinário, herói comum, personagem disseminada, caminhante inumerável* que bricola, cria, desvia, inventa *maneiras de fazer*, dada a impossibilidade do consumo supostamente passivo dos produtos culturais oferecidos. Dessa forma, a opção por chamar os envolvidos nesse estudo de *praticantes* se dá por entender que os processos de formação se desenham na trajetória e pela ação do sujeito em múltiplos contextos com os quais se tecem experiências e sentidos para se fazer professor, para se (des)formar. Estes processos políticos e culturais ocasionalmente delineiam disputas, negociações e invenções desses sujeitos em seus complexos cotidianos gazeteiros de astúcias e oportunidades (Süssekind e Alexandra Garcia, 2011).

Chamo de (des)formação o processo que passamos ao longo da *travessia* docente, longe da ideia de que há um momento em que a formação se cristaliza, proponho pensar a

---

<sup>1</sup> O uso do X está ligado à diversidade de gêneros que quero ressaltar ao longo desse estudo. É uma opção epistemológica que será abordada ainda neste capítulo.

<sup>2</sup> Aprendi com os estudiosos do cotidiano a juntas palavras na intenção de inventar novos significados: “princípio da juntabilidade” que concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação (Alves, 2001).

docência como tessituras e travessias que acontecem de forma permanente nos encontros cotidianos de formação, de vida, indo além dos documentos curriculares, sugerindo que nós, *heróis anônimos*, aprendemos a ser professorxs nas diversas redes que estamos inseridxs e que nos formam, desformam, desconstroem, constroem, nos constituem com novos elementos e nos desestabilizam com outros.

São os seguintes fatores e circunstâncias que mais contribuíram para esse texto: em primeiro lugar, trata-se de um movimento de (re)conto<sup>3</sup>, de (re)escrita das memórias, lembranças e registros pessoais da minha formação, do meu *estar sendo* professora. Em segundo lugar, o *relatopesquisa* implicou um mergulho *nos/dos/com* os cotidianos (Alves, 2003) de salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental e reuniões semanais com professorxs em formação. Em terceiro lugar, debruçou-se no estudo de narrativas e relatos *coletivossingulares* que eram potencializados nas discussões na universidade e nas salas de aula.

Os aspectos acima descritos levaram-me a compreender que os currículos são tecidos cotidianamente nas escolas e que, para além do documento escriturístico, produzido por uma Secretaria de Educação, por um Ministério, ou por uma equipe, os *usos* que os *praticantespensantes* (Oliveira, 2012a) dos cotidianos das escolas fazem, são sempre novos, diferentes, sempre inventados e criados porque, com Certeau (2013, p. 241) entendo que o leitor:

não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem. Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações.

Nesse sentido, podemos dizer que “existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores.” (Ferraço e Carvalho, 2012, p.10).

Da mesma forma, o estudo tem me levado a pensar o cotidiano a partir da dimensão *políticapeistemológica* que me ajuda a entender que nossas ações, nossas práticas, táticas, estratégias, nossos *usos* são, inseparavelmente, produções baseadas em escolhas

---

<sup>3</sup> Grafo algumas palavras com ( ) para marcar a inauguralidade das ações. Ao (re)contar/ (re)escrever tenho ciência de que não conto o passado tal como ele aconteceu, mas o recrio, reinvento, ou melhor, CRIO e INVENTO novas memórias porque penso que não há possibilidade de recriar sem inaugurar algo singular. Percebo que recorro às minhas lembranças usando lentes das redes que me insiro hoje e que me ajudam a definir o campo de visão que quero acessar. Enfim, o que crio hoje, a partir de ontem, não me impede de ressignificar, amanhã, sob uma nova perspectiva/ótica.

*políticopistemológicas* que precisam ser problematizadas. Com Foucault (2004) compreendo que o conceito de problematização vai além das ideias e das representações, mas se constrói na desnaturalização, na desconstrução das dualidades verdadeiro/falso, certo/errado, entre outras. Constitui-se em um distanciamento que nos possibilita pensar o normativo não como verdade absoluta, mas como algo criado a partir das circunstâncias, das vivências de determinado momento histórico:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.) (Foucault, 2004, p.242)

Nesse sentido, os encontros, as conversas com professorxs em formação e as narrativas não são dados pré-existentes, mas são produzidos nas redes que se tecem o tempo todo, em todos os lugares. São negociações, são traduções impossíveis de serem representadas, mas que podem ajudar na desinvisibilização de *saberespráticas* daqueles que vivem cotidianamente as escolas.

Outro aspecto ressaltado nesse estudo é a valorização dxs educandxs na formação docente. Na relação com a criança no cotidiano e com o cotidiano de uma sala de aula real, onde circulam os sujeitos da pesquisa: “todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano” (Ferraço, 2007, p. 74), com seus diferentes saberes e *nãosaberes*, abrimos espaço para o ineditismo, para o sempre novo, para situações onde é preciso usar mais do que aprendemos na formação acadêmica. É preciso adaptar, modificar, inventar, combinar, usar os sentidos, a intuição, as pistas, os indícios (Ginzburg, 1989), táticas gazeiteiras e operações astuciosas (Certeau, 2013). Por isso, dialogo não somente com autores reconhecidos academicamente, mas também com os sujeitos cotidianos que “vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam nesses cotidianos [...]. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são os legítimos *autores/autoras* dos discursos “com” os cotidianos” (Ferraço, 2003, p.168). Dessa forma, as narrativas além de darem visibilidade aos *autores* dos cotidianos, também os afirmam como *protagonistas* desse estudo, fazendo “valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos” (Ibid, *grifo do autor*).

Os afirmam como *heróis comuns* (Certeau, 2013) e anônimos, no anonimato que aparecem nesse texto referenciados da mesma forma que autores consagrados academicamente<sup>4</sup>.

A escolha pela grafia com *X* faz referência aos estudos *queer* que privilegiam estratégias desconstrutivas das normas, das lógicas e dos arranjos sociais vigentes (Louro, 2012, p. 367). Entendendo que o universo de construção das identidades é amplo e não cabe nos esquemas binários que estamos acostumados a classificar gênero e sexo, a grafia com *X* possibilita pensar a diversidade de gêneros que quero ressaltar nesse estudo.

Recentemente, o tradicional Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, atendendo a demanda da comunidade escolar, adotou a grafia *alunxs* em substituição ao clássico *aluno(a)*<sup>5</sup>. Após críticas e questionamentos, divulgados em “blogs” e matérias jornalísticas, a reitoria divulgou uma nota pública ressaltando que o uso do *X* vai além da questão gramatical, mas se insere num contexto de discussão de aceitação e tolerância à diversidade atendendo a uma demanda social.

A respeito do uso do *X* nas salas de aula, encontrei diferentes opiniões:

Eu, particularmente, não gosto de usar esse *X* por questões de gênero por dois motivos: primeiro porque acho que ortograficamente falando não cabe numa escola colocar o *X*. É o mesmo que escrever como escreve no WhatsApp, no Facebook, acho que são linguagens diferentes para locais diferentes. A outra questão é questão política da coisa. Não é porque eu coloco alunos com *X* que estou, de fato, trabalhando a questão de gênero, de identidade, de aceitação ou de respeito às diferenças. Acho que muito mais que colocar um *X* na grafia, é trabalhar isso na escola, ter conteúdos específicos dentro das disciplinas ou no máximo de disciplinas possíveis para trabalhar a questão. Acho que você ganha muito mais do que, simplesmente, trocando um *X* na grafia porque um professor que não está atento a esse tipo de situação, até pelos próprios preconceitos, ele coloca um *X* e diz que está assumindo a questão, mas nem sempre está refletindo e pensando junto com seus alunos a respeito disso. Não uso e não concordo! (A., Professor de uma escola pública do Rio de Janeiro; 2015).

A utilização do *X* é uma postura que deixa evidente a minha posição política em favor da luta pelos direitos das mulheres e também dos homossexuais. Nesse sentido, utilizar o *X* é compreender a pluralidade existente numa sala de aula ou em grupo de alunos. (B., Professor de uma escola pública do Rio de Janeiro; 2015).

---

<sup>4</sup> Utilizo letras do alfabeto para personificar as narrativas e preservar a identificação.

<sup>5</sup> Mais em: <<http://mulher.uol.com.br/comportamento/noticias/redacao/2015/09/25/professores-se-referem-a-estudantes-como-alunxs-para-nao-destacar-genero.htm>>. Acesso em: 26 set. 2015.

No primeiro dia que recebi uma folha de exercício com ALUNX no lugar de ALUNO vi que poderia ser o início da igualdade. Não que me afete com a letra O ou A, mas a letra X me faz sentir mais incluíd@. Sonho com o dia que teremos, na escola, no shopping, um banheiro de MENIN@ ou MENINX, aí sim, poderei entrar sem dúvida e sem medo. (C., Alunx de uma escola pública do Rio de Janeiro; 2015).

No início achei uma palhaçada essa parada, mas com o tempo fui entendendo que é preciso começar com coisas que parecem bobas pra que a gente comece a pensar no assunto e no quanto todo mundo precisa ser acolhido. Essa parada de fila de menino e menina na escola, por exemplo, isso tinha que acabar! (D., Alunx de uma escola pública do Rio de Janeiro; 2015).

Atravessada por algumas questões: como nos tornamos professorxs? Qual a contribuição dx estudante da escola básica na formação docente? Qual o lugar da Universidade e da escola básica na formação dx profissional de educação? Pretendo, através de uma investigação indiciária (Ginzburg, 1989), caçar pistas, rastros, indícios da minha travessia de (des)formação (re)lembrada, (re)contada, entrelaçada à travessia de formação de outrxs professorxs que trazem para a discussão o protagonismo das crianças como coautoras do processo formativo docente.

Como sinalizado pelo poeta, *a vida é a arte do encontro*, dessa forma, teço esse texto relembando “aqueles” que encontrei pela vida, “vozes anônimas que dizem os gestos cotidianos e os tesouros de engenhosidade dos praticantes” (Giard, 2012, p. 29) e(m) encontros pautados por uma dimensão afetiva e permeados por memórias que, quando lembradas, desenrolam fios de histórias dentro de mim e criam novos tecidos. Como num palimpsesto, também bordo este texto por cima de fios já traçados por experientes tecelãs, fiandeiras, aliadas da/na tessitura dessa pesquisa. Os estudos de Boaventura de Souza Santos, Carlo Ginzburg, Carlos Eduardo Ferraço, Inês Barbosa de Oliveira, Maria Luiza Sússekind, Michel de Certeau, Nilda Alves, Wanderely Geraldí, entre outros, me encantam e auxiliam a pensar a formação de professorxs na perspectiva dos estudos *nos/dos/com* os cotidianos (Alves, 2003) escolares, tendo este caminho de pesquisa uma possibilidade de pensar a formação docente no cotidiano e com o cotidiano de salas de aula, erguendo o que vivenciamos nas escolas à condição de *espaçostempos* privilegiados de produção dos conhecimentos, crenças e valores, que dão sentido e direção à relação *prácticateoriaprática* (Alves, 2008).

Essas pesquisas têm o compromisso *políticoepistemológico* de buscar um modo de convivência *pesquisador-universo pesquisado* em que haja respeito mútuo, desenvolvendo

relações horizontais com professorxs das escolas pesquisadas, “institucionalizando, nessa relação, a ideia da validade dos diversos *saberesfazeres*<sup>6</sup> e do necessário diálogo entre eles, para além da hierarquia atuante nos modos dominantes de fazer pesquisa.” (Oliveira, 2005, p.100 e 101).

Oliveira (Ibid, p. 99 e 100) também destaca que, rompendo com as relações de poder fundamentadas na hierarquia que define quais *saberesfazeres* são “melhores” ou mais importantes, as pesquisas buscam, no cotidiano das escolas, compreender xs professorxs, seus modos de trabalhar e os valores que deles participam, sem um caráter de julgamento e estabelecimento de “certo” e “errado”.

Inserida no contexto dessas pesquisas e trabalhando como professora da escola básica, com professorxs em formação e crianças na alfabetização, pretendo ouvir as *camadas de vozes* (Aoki *apud* Süsskind, 2014a, p. 1520) que se entrecruzam, se entrelaçam nas salas de aula, nos encontros de formação e nas reuniões pedagógicas utilizando narrativas orais e escritas, de crianças e professorxs em formação, que teceram/vêm tecendo seus *saberesfazeres* comigo em diferentes *espaçostempos* de minha *travessia*, propondo uma formação de professoxs *na/da/com* a prática.

## 1.1 O campo: onde os encontros acontecem

A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la. (Márquez, 2003).

Com esta afirmativa, o escritor García Márquez inicia sua autobiografia intitulada “Viver para contar”. Lembrando-se dos amigos de infância, dos professores, da vida profissional e acontecimentos importantes, traz, em forma de romance, as “escritas do eu” que buscam dar unidade e sentido à vida. Por sua vez, o poeta Galeano (2002) inicia o seu “Livro

---

<sup>6</sup> Durante a qualificação, o prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrão ressaltou que, “seguindo” Certeau tenderíamos a escrever somente fazeres, mas, nas pesquisas com os cotidianos, achamos interessante destacar os saberes presentes nesses fazeres, por isso, *saberesfazeres*.

dos Abraços” com a definição da palavra recordar: “do latim re-cordis, tornar a passar pelo coração”, onde *recordar* seria como organizar sentidos que só passam a existir em retrospectiva. Não é contar um passado que existiu, é, sim, uma invenção que não guarda mais traço algum do passado (Benjamin, 1989), mas o (re)inventa ao passar, novamente, pelo coração.

Escrevendo “de mim” e (re)contando para organizar sentidos, este estudo tem a intenção de compartilhar histórias que “passam novamente pelo coração”. São narrativas *vividasexperimentadas* nas escolas, nos encontros com educandos ou com educadorxs que contribuíram e contribuem em minha (des)formação que acontece a cada dia, a cada momento, a cada lembrança.

O que me encanta no outro é a possibilidade de, no encontro, inventar novos significados, novas invenções, novas criações. Muito embora haja uma identificação personificada, os encontros que aparecem ao longo do texto podem ser traduzidos como modos que encontrei de me colocar na educação. Uma criança, uma escola, um colega de turma, uma situação, um professor, um documento - o outro vai aparecendo de diversas formas, transcendendo a identidade, trazendo descobertas e invenções.

Pautados por uma dimensão afetiva e permeados por memórias fortes, encharcadas de afetos e lembranças do vivido que se renovam ao serem escritos, os encontros desse texto traduzem muito mais sentimentos do que acontecimentos. Nas lembranças da minha cotidianidade de professora vários elementos foram se entrecruzando: afetos, saberes, fazeres, gestos, ordem, desordem, ignorâncias, ausências, desejos... são rememorações que se atualizam no presente, entendendo com Certeau (2013, p. 146) que essa arte de pensar:

se faz de muitos momentos e de muitas coisas heterogêneas. Não tem enunciado geral e abstrato, nem lugar próprio. É uma *memória*, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desfiando as suas singularidades [...]. O resplendor dessa memória brilha na *ocasião*. (grifos do autor)

Com Oliveira (2013, p. 376) procuro reafirmar a necessidade de marcar uma opção epistemológica de que “não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada”, portanto, a respeito da ação política do professor, entendo que transcende muito ao ato de ensinar e envolve uma postura em todas as outras relações que estabelece, horizontalizando e democratizando os saberes *dentrofora* da escola.

São *políticaspráticas* que se tecem cotidianamente e nos fazem interrogar o modelo educativo e curricular homogeneizante e os processos por meio dos quais ele favorece a produção de falsas homogeneidades, reduzindo o direito à diferença, e até que ponto essa falsa homogeneidade nos descaracteriza enquanto sujeitos de diferenças. (Ibid)

Em minha travessia de (des)formação venho entendendo que tecemos nosso saber docente na relação *prácticateoriaprática* (Alves, 2008), compreendendo as redes de conhecimentos, desejos e possibilidades *políticaspráticasexpressivas* dos *praticantespensantes* (Oliveira, 2012a) dos currículos em interação na produção curricular cotidiana, potencializando o que é vivido/experimentado nas escolas.

Tenho buscado<sup>7</sup> caçar pistas e indícios (Ginzburg, 1989) nas narrativas, nas lembranças, nas histórias que “passam novamente pelo coração” ao escrever esse texto, procurando discutir a formação de professorxs que se tece de forma contínua, tendo os encontros como *entrelugares de formação* (Süssekind, 2011, p. 23) onde partilhamos *saberesfazeres*, onde aprendemos a *fazer com*. Lugares de frutífera multifrequentação, de copresença, de presenças, de ausências, de falas, de silêncios e de inúmeros elementos que denunciam a dicotomia teoria x prática e levam à redefinição dessa relação para *prácticateoriaprática* (Alves, 2008, p. 15). Pensar desta forma é aceitar a complexidade existente *nos/dos/com* os cotidianos (Alves, 2003) das nossas salas de aula e a impossibilidade de separar, dividir e enumerar os acontecimentos desse espaço para uma suposta análise.

Início com a “história de um caderno”, registrada em meu diário de campo do ano de 2002, ocasião em que trabalhava com uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização<sup>8</sup> da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, lugar onde percebi que *a vida é muito mais do que aquilo que enxergamos* e do que foi produzido para não ser visto, *espaçotempo* potente de *ensinoaprendizagem* da profissão que escolhi e que achava estar “preparada”.

As ingênuas ideias da professora (desde a época de recém-formada aos dias atuais) vêm sendo desconstruídas na travessia de (des)formação, no cotidiano *das/nas/com* as escolas, no abrir-se para *aprender com*, no *pensarescreverpensar* esse texto que, dividido em duas

---

<sup>7</sup> Como alertado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço na defesa da dissertação, as pistas e indícios são produzidas e inventadas por mim.

<sup>8</sup> Os Ciclos de Formação surgiram no final dos anos 90 e foram implementados no Município do Rio de Janeiro entre os anos de 2000 a 2009. Tinham, como pressuposto, a continuidade do processo de aprendizagem não interrompendo-o com reprovações durante os 3 anos correspondentes ao Ciclo.



partes, propõe o (re)conto de experiências a partir de um lugar diferente, o de pesquisadora, considerando as diferentes posições que compõem a minha trajetória profissional.

Oliveira (2007) considera que há uma *cegueira epistemológica* em cada um de nós, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (Santos, 2003), e de experiências singulares. Para além do paradigma do olhar, como o menino de Galeano (2002)<sup>9</sup> que não conhecia o mar e ao se ver diante do espetáculo da natureza pede ajuda ao pai para conseguir entender tamanha imensidão e fulgor, tenho encontrado, em minha travessia, professorxs, crianças e comunidades escolares que me ajudam a *olharsentirentender* a escola como uma *festa multiforme de práticas* (Certeau, 2013), me ajudam a *aprenderser* professora no desprendimento de minhas certezas, na abertura para o novo, para o encontro com o outro.

Isso nos serve para entendermos que todo conhecimento é autoconhecimento (Santos, 2006), me levando a sugerir, com Reis (2014a) que toda formação é autoformação, não existindo momento fixo que nos torna “preparados” para a docência, porque ela se tece nas interações, no arquipélago de subjetividades (Santos, 1996) que somos e que nos vemos envolvidos desde que nascemos, por isso, opto pelo termo professorxs em formação que utilizo ora para designar os licenciandxs da graduação, ora para os profissionais da educação que já possuem diploma porque, com Pérez (2004, p.80 e 81), compreendo que:

cada um de nós é uma rede de subjetividades, tecida nas múltiplas e diferentes relações que estabelecemos nos múltiplos contextos cotidianos em que vivemos. Formamo-nos e somos formados nestas e por estas redes e nas relações múltiplas e complexas que existem entre elas. Nossa ação se desenvolve num espaço-tempo de vida que nos rodeia, no qual estamos mergulhados e a partir do qual tecemos um significado existencial.

Nessa perspectiva, trago algumas redes que me vi entrelaçada ao longo dos últimos quinze anos e que contribuíram para as reflexões deste estudo.

A “história de um caderno” abre minhas lembranças e percebo que produz sentidos diversos cada vez que é contada, lembrada e que, ainda hoje, me move a compreender a

---

<sup>9</sup> Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (Galeano, 2002)

formação como uma aprendizagem contínua que passa pela descoberta, pelo encontro com o outro, pela percepção da diferença.

No capítulo 2, discuto as políticas de formação que se fizeram/se fazem presentes em minha travessia e que me ajudam a compreender com Alves (2014, p.1478) que currículos, flexionados no plural, são “formados por aquilo que os docentes e discentes *fazempensam* nas salas de aula de cada escola brasileira.” São *pensadospraticados visto a* indissociabilidade existente entre prática e teoria, entre reflexão e ação (Oliveira, 2012b, p.3). São conversas complicadas que acontecem entre todos na sociedade: “é conversa, é autobiográfico, é historicizado e complicado não podendo ser entendido como um documento escriturístico que possa ser *elaborado e aplicado* na busca de um entendimento unívoco, ou, homogêneo e verificável mediante avaliações padronizadas” (Pinar *apud* Sússekind, 2014a, p. 1519 e 1520).

Subdivido esse capítulo em sete partes que, entrelaçadas, trazem um memorial de (des)formação no encontro com professorxs e educandxs que contribuem no meu *estarsendo* professora e escrevente. Nesse (re)conto, sinto desenrolar o fio da história dentro de mim cotejando teorias, debates em políticas educacionais e narrativas de formação na criação de um novo tecido, (re)pensado, ressignificado a partir do que tenho estudado, experimentado, vivenciado.

- Começo discutindo o documento divulgado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) *PÁTRIA EDUCADORA: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional* (Brasil, 2015), que surgiu como proposta de política educacional de nação que, em minha opinião, des-acredita, des-historiciza os saberes *produzidospartilhados* nos cotidianos das escolas porque acredita na “existência de um conhecimento potente transformador, desencarnado dos *eus* e *nós* e transmissível por meio de práticas docentes de qualidade.” (Sússekind, Lontra e Pellegrini, 2015, p.5).

Uma proposta baseada em um experimentalismo elitista, referenciado nos valores de mercado, com viés fiscalizador, controlador, seletivo e com traços autoritários. Não dialoga com a nossa história, não respeita as nossas experiências, não recorre ao nosso patrimônio representado por aqueles que pensaram e contribuíram consistentemente com propostas para superar os gargalos que afetam o direito a uma Educação para Todos. (José Clóvis de Azevedo, 2015, p.2)

- Trago os (im)pactos da experiência como professora formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ocasião em que, junto a diversxs professorxs

em formação, (re)afirmei a ideia de Pacheco (2004, p.44) de que “o aprender e o ensinar são partes de um mesmo processo.”

- Discuto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como *entrelugar* de formação (Süssekind, 2011), lugar de *aprenderensinar* e de *ensinaraprender*, lugar de *fazer com*.
- Trago momentos compartilhados na Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (GEI/SME), onde a preocupação se debruçava sobre a “capacitação” dos agentes auxiliares de creche que já trabalhavam nos espaços de educação infantil da rede municipal, mas que tinham seus *saberes/fazer*s invisibilizados e desperdiçados. Utilizo os estudos de Santos (2007a) para discutir os modos de produção de não-existência que subtraem o mundo e desperdiçam experiências.
- Recordo minha travessia em uma escola particular tradicional com a intenção de desmistificar a crença no poder do conhecimento acadêmico e levantar discussões acerca da dicotomia teoria-prática (Alves, 2001), (re)afirmando com Ferraço e Carvalho (2008, p.8) que “a teoria está na prática como a prática está na teoria, visto que são inerentes uma à outra”.
- Trago a experiência, como estagiária de docência no Mestrado, em turmas de graduação das disciplinas Didática e Estágio, compreendendo que não há hierarquia nem pode haver prescrição curricular na formação de professorxs porque há múltiplos caminhos que nos fazem professor, sendo assim é preciso considerar as “experiências que passamos nas escolas e que também nos formam professorxs pelos saberes, valores, crenças e práticas que *compartilhamos-criamos-significamos* nesse percurso e que se fazem presentes em cada um dos sujeitos que encarnam o *espaçotempo* da formação” (Alexandra Garcia, 2012, p. 25). Uma formação que, segundo Alves (2010) se dá em redes, em múltiplos contextos que extrapolam a formação acadêmica.
- Por fim, recordo as descobertas que vivi com a comunidade escolar de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) onde precisei assumir o *nãosaber* para aprender com os saberes das pessoas daquela escola, naquela escola, me impulsionando a refletir sobre modos plurais de produção do conhecimento.

O capítulo 3, subdividido em duas partes, propõe um mergulho nas salas de aula das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ), onde circulam crianças e professorxs em formação que partilham fragilidades, dúvidas e cogitações, *aprendendoensinando* uns com outros. Aprofundo a discussão acerca das conversas e trocas potencializadas nas reuniões de planejamento e da importância das narrativas *criadaspartilhadas* como artes de formação, de *pensarfazer* de forma única e reflexiva (Süssekind, 2012, p.17), compreendendo que, na dimensão de ator e autor de nossas próprias narrativas, aprendemos sobre nós e sobre o outro. Como a *mão do oleiro na argila do vaso* (Benjamin, 1994), imprimimos a nossa marca nas narrativas e *aprendemosensinamos* na *travessia* do outro, que também é nossa.

## 1.2 História de um caderno: o encanto silenciado

Inicio as minhas reflexões puxando um fio de um emaranhado de lembranças do meu diário de campo do ano de 2002. A história da pequena Juliana, eternizada em minha memória com seus 8 anos, é ressignificada cada vez que não compreendo os “silêncios”, cada vez que percebo que silêncio, cada vez que *aprendoensino* ao me abrir para o encontro. Juliana, numa narrativa que poderia ser de qualquer outrx entre xs diversxs educandxs, *heróis anônimos* (Certeau, 2013), contribuiu na formação da professora/pessoa que sou hoje. Ela não me descobriu; ela me criou! Eu fui para ensinar, mas fui eu que aprendi. Trago o relato que “passa novamente pelo coração”:

Muita conversa, muita preparação e, finalmente, em uma “caixa surpresa”, entrego às crianças um caderno que nos acompanhará durante o 3º ano do ciclo de alfabetização. Iniciamos um registro (livre escolha) para a capa do caderno e após um combinado de como mantermos o material organizado, uma a uma, as crianças guardam seus cadernos nas mochilas.

No dia seguinte, como combinado, pegam os cadernos e Juliana me entrega o seu com apenas 5 folhas. Somente um olhar profundo acompanha a entrega, nenhuma palavra!

- *O que aconteceu?* Pergunto, espantada e curiosa.

Cabeça baixa, olhos ao chão e nenhuma resposta.

Falo sobre os cuidados necessários com o material. Comparo cadernos e finalmente a entrego um novo, com muitas advertências a respeito do cuidado. Vejo um sorriso largo e uma pequenina correndo com o caderno na sala.

Uma semana depois, o novo caderno retorna, Juliana me entrega com alguns registros de exercícios feitos em sala e muitas folhas rasgadas, outras arrancadas... a expressão do olhar me chama atenção, não conseguia decifrar.

- *O que aconteceu?* Apressei-me em perguntar.

Novamente o silêncio, os olhos ao chão.

Faço um pequeno discurso sobre o cuidado que precisamos ter com o material e decido entregar um novo caderno à Juliana, advertindo que seria a última vez e mais *blábláblá* sobre os cuidados com o caderno, o que foi ouvido com bastante atenção.

Mais alguns dias e Juliana me apresenta o caderno, pela 3ª vez, sem folhas... apenas a capa. Mais perguntas, menos respostas. Olhar profundo!

Dessa vez, a irritação toma conta de mim. Pensei no gasto que tinha com aqueles cadernos<sup>10</sup>, pensei nas respostas que não vinham, pensei nas péssimas condições de trabalho, pensei naquela criança pequenina na minha frente, pensei no descaso do governo, pensei na família que não comparecia a nenhum encontro, pensei no que podia estar acontecendo... O que a fazia me entregar um caderno sem folhas ou com folhas rasgadas?

Decidi não mais perguntar, nem discursar sobre cuidados. Peguei um quarto caderno, dessa vez maior, encapei, coloquei adesivos e destaquei o nome dela na capa. Separei um lugar no armário da sala e disse que não mais poderia levar para casa. Devia permanecer na escola!

Um lindo sorriso apareceu em seu rosto e o ano continuou... outras histórias se misturaram a essa e quando estava quase esquecendo o que acontecera, encontro a mãe de Juliana que, com um abraço, me agradece por não mais enviar o caderno para casa.

A curiosidade retorna e antes que pudesse perguntar, a mãe relata que o pai pegava as folhas do caderno para “cheirar”.

Dessa vez, quem silencia sou eu! A garganta arde com vontade de gritar pedidos de desculpas por não ter escutado o muito que Juliana me falava em seu silêncio. (Narrativa da autora, Diário de Campo, 2002).

Tendo em Benjamin (1994, p.203) o entendimento de que metade da arte narrativa está em evitar explicações, deixo meu leitor livre para “ler” a história de Juliana como desejar porque aprendi com Certeau (2013, p. 237) que o leitor é um caçador armado com sua história de vida, suas leituras anteriores, suas interrogações e seus propósitos. Ressalto porém o fato de ter sido essa, entre outras histórias, marcante em minha (des)formação docente por ter possibilitado ampliar o meu olhar, os meus ouvidos, os meus sentidos para diferentes questões que haviam sido discutidas nos cursos de formação de professorxs, para as *ensinagensaprendizagens nos/dos/com* os cotidianos escolares.

Sem falar, Juliana me ensinou a “ouvir” outras crianças. Seu silêncio “fala” ainda hoje e me remete às inquietações de alguns professorxs em formação que tenho encontrado na

---

<sup>10</sup> Apesar de a prefeitura oferecer material escolar para iniciar o ano letivo, costumávamos gastar parte do nosso salário para repor o que faltava ao longo do ano.

minha *travessia* e que compartilham inquietações semelhantes às que me acompanhavam naquela época. Em nossas conversas, percebo que algumas questões costumam ser rotineiras: *Por que o planejamento que aprendi a fazer na faculdade não dá certo?; Como dar aula?; Como conseguir atenção das crianças?; Será que estarei mesmo preparadx?* Essas questões são muito fortes dentro da ideia da formação. Quando posso dizer que um planejamento dá certo? Há possibilidade daquilo que foi planejado ser *executado, cumprido*, tal como fora pensado? O que é estar preparadx? Haveria um momento na nossa travessia docente identificado como *o momento* que nos torna preparadx? Entendo que não! Lidamos com histórias de vida, das vidas, com *saberesfazeres* diversos, com ineditismos, com diferentes maneiras de pensar/ser/agir dos *praticantespensantes* (Oliveira, 2012a) dos cotidianos. Quando estaria preparada para entender o tanto que Juliana me falava em seu silêncio? Ainda hoje posso ouvir “silêncios”, com mensagens diferentes, que me ensinam *aprender ser* professora.

## Capítulo 2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E TRAVESSIAS DA (DES)FORMAÇÃO: ENCONTROS POSSÍVEIS?

Escrevo para repetir, uma e outra vez, essa encruzilhada de palavras com a qual não consigo decifrar o tempo. Escrevo para recordar sons que, de outro modo, se perderiam no lodo vertical da memória. Para invocar e provocar gestos de amor dos quais não seria capaz se não escrevesse [...] Para escutar o que ficou na ponta da língua. [...] Escrevo. (Skliar, 2014, p.89).

Escrevo este capítulo na intenção de recordar e repensar as *políticaspráticas* (Oliveira, 2013) cotidianas presentes nos embates entre professorxs, estudantes, autoridades, documentos curriculares, parâmetros, diretrizes, manuais pedagógicos... escrevo para não deixar as vozes, gritos e silêncios, presentes em minha (des)formação, se *perderem no lodo de minha memória*. Escrevo invocando todos que fizeram/fazem parte de minha (des)formação e me ajudaram/ajudam na reinvenção cotidiana de mim mesma. Escrevo compartilhando meu *estar sendo* professora.

Este capítulo estrutura-se a partir de narrativas, registros de acontecimentos e experiências da minha travessia cotidiana de (des)formação *embolada, cruzada, permeada, atravessada* por diferentes histórias e políticas públicas de formação de professores ao longo de quinze anos. Convido meu leitor a entrar nas histórias sem preocupação com o tempo linear. Talvez, por não acreditar em hierarquia de experiências, as lembranças desobedeceram ordenação e foram saltando, brotando, de forma aleatória. A *ecologia das temporalidades* de Santos (2010a, p. 109) me ajuda a compreender que “a subjetividade ou identidade, num dado momento, é um palimpsesto temporal do presente, constituída por uma constelação de diferentes tempos e temporalidades”, os quais são ativados de modo diferente em diferentes contextos ou situações.

Na não linearidade do tempo, pretendo despir-me da ciência enrijecida e de trajes cinzentos para trazer a leveza das lembranças da minha formação, entendendo-as como uma constante (re)formação, (des)formação que acontece a cada momento, a cada experiência, a cada lembrança. Da mesma forma, procuro entender como as políticas educacionais, negociadas entre seus formuladores, são recriadas de modo múltiplo, complexo e

desobediente, resistindo, burlando, reinventando-se naquilo que se pretende como aplicação nos cotidianos das escolas.

Entendendo experiência com Larrosa (2015, p.18) “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, posso afirmar que “passei” por muitas experiências na minha travessia de (des)formação onde trago lembranças soltas, informações sobre o passado, transmitidas pela memória, que não guardam nenhum traço dele (Benjamin, 1989), pois “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.” (Benjamin, 1994, p.37).

Nesse caminho do encontro que me encanta no outro não posso deixar de sentir-me surpresa como Giard (2012) diante da primeira experiência ao cozinhar:

Meu olhar de criança viu e memorizou gestos, meus sentidos guardaram a lembrança dos sabores, dos odores e das cores [...] bastariam uma receita ou uma palavra indicativa para suscitar uma estranha anamnese capaz de reativar, por fragmentos, antigos sabores e primitivas experiências que, sem querer, havia herdado e estavam armazenadas em mim. (p. 214)

Partindo dessa premissa, invento o presente percorrendo as “infinitas” lembranças das (des)formações que aconteceram no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; na Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; em uma escola particular tradicional confessional; na disciplina de Didática como estagiária de docência na UNIRIO; e em um Centro Integrado de Educação Pública. Levanto, também, uma breve discussão acerca do documento PÁTRIA EDUCADORA: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional (Brasil, 2015), que, embora tenha sido arquivado, reflete ideias que perpassam as políticas que têm definido os rumos da educação no Brasil.

Nessa travessia, pretendo discutir três ideias latentes nos diferentes *espaçotempos* de formação e que estão largamente presentes no *imaginário social*: a crença em um conhecimento “potente”, capaz de “preparar” para todos os desafios da docência; as impossibilidades das políticas serem aplicadas tal como foram pensadas/escritas; e o pensamento que abissaliza (Santos, 2007b) e invisibiliza *saberesfazeres* tecidos cotidianamente nas escolas.



A partir da leitura indiciária de documentos curriculares e outras fontes, selecionei “pistas” (Ginzburg, 1989) para pensar a prática pedagógica que foi sendo tecida durante minha trajetória profissional e as relações entre *professores e formação; políticas e currículos* sob uma abordagem das epistemologias do Sul (Santos, 2010b) reforçando meu compromisso *políticoepistemológico* com a justiça social, para a qual admite-se como condição *sine qua non*, a justiça cognitiva (Santos; 2010a).

As epistemologias do Sul são possibilidades de conhecer/saber alternativas à dominação epistemológica que subalterniza, coloniza e invalida formas de conhecimento que não se enquadram nos padrões estabelecidos/reconhecidos pela Ciência Moderna. Elas procuram não desperdiçar experiências e investem em um diálogo horizontal entre conhecimentos, o que Santos (2010a) denomina justiça cognitiva, que seria alcançada através da ecologia de saberes, opção epistemológica e política que reconhece e valida a diversidade epistemológica procurando combater o desperdício dos saberes silenciados, um ato de relacionar-se não hierárquico e não linear. Santos afirma que o conhecimento é interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento (Santos, 2010a, p. 157).

## 2.1 Pátria Educadora ou os (des)caminhos da educação no Brasil?<sup>11</sup>

Em meados de 2015 vimos ser distribuído com alarde na mídia o documento *PÁTRIA EDUCADORA: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional* (Brasil, 2015), que apesar de não ter passado de sua versão publicada como preliminar, evidenciava as intenções do Governo Federal em relação a educação no país. O documento assinado pelo ministro da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, Roberto Mangabeira Unger, apresentava um projeto de nação a realizar-se via reforma na educação

---

<sup>11</sup> Parte deste capítulo foi usada para compor um artigo a partir de uma comunicação oral no IV Colóquio Internacional Educação Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação, em parceria com Maria Luiza Sússekind e Rafael Pellegrini. Cf. SÚSSEKIND, M.L.; LONTRA, V.; PELLEGRINI, R. P. *PÁTRIA EDUCADORA: uma receita de fé na educação, falta de confiança nos professores e homogeneização dos estudantes*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO CIDADANIA E EXCLUSÃO, IV., 2015, Rio de Janeiro. *Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação*. v.1, 2015.

escolar partindo da ideia de que os professores são diretamente culpados pelo que chamou de *situação ruim*<sup>12</sup> em que se encontra a educação nacional. Utilizando redação confusa, argumentos vazios e recheado de afrontas ao que se entende como *uso correto* da Língua Portuguesa, o *PÁTRIA EDUCADORA* (Brasil, 2015) recolhia preconceitos, visões simplistas e profecias mirabolantes apoiando-se basicamente na proposta de que a educação deveria buscar padronizar o seu *resultado*, formando um estudante *preparado para o mercado de trabalho*, o que seria garantido pelo *bom* desempenho nas testagens internacionais.

No documento, professorxs são acusadxs de *maus estudantes* desde a escola básica, posteriormente *não se destacando na formação superior* e tornando-se *profissionais pouco comprometidos* com seu trabalho. A formação de professorxs e o trabalho docente são tratados com ironia, generalização, desconhecimento e preconceito:

Os professores vêm comumente dos alunos mais fracos do ensino médio. Encontram maior facilidade em ingressar nas escolas de pedagogia, sobretudo as privadas. Estudos sugerem que a maior parte dos professores no nosso ensino médio sofreu pelo menos uma reprovação. Só pequena porção se forma na pedagogia e nas licenciaturas das universidades federais. Estas estão longe de oferecer ensino compatível com rumo como o que aqui se propõe. Deixam-se fascinar, ao gosto de cada catedrático, com o torneio de manual entre filosofias da educação. Costumam, entretanto, prover ao menos alguns elementos de formação aceitável.

Não é o caso da grande maioria dos professores, formada em instituições particulares, muitas de seriedade duvidosa, dedicadas ao lucro e carentes de recursos intelectuais. É voz corrente nas universidades e no professorado que os melhores alunos costumam não ficar na docência. Demonstradas suas credenciais, cedo procuram escapar para outra profissão. Dos que ficam, muitos procuram minimizar, a qualquer custo, tempo na sala de aula. Comumente preferem tarefas administrativas. Porcentagem impressionante, e sem equivalente em outro lugar do mundo, falta ao trabalho alegando doença. (Brasil, 2015, p.16).

Contudo, nada disso parece ingênuo. No *PÁTRIA EDUCADORA* (Brasil, 2015) a visão do trabalho docente, assim como a visão do que seria um estudante *preparado para a vida*, foram reduzidas a *conhecimentos únicos* cujos resultados de aprendizagem poderiam ser *eficientemente verificáveis* por meio de testes em larga escala (como PISA), despindo-lhes do caráter inerente de criação (Süssekind, 2014a), isentando-lhe de complexidade social e humanidade (Edling, 2014).

---

<sup>12</sup> Vale mencionar que os dados apresentados para considerar a educação brasileira ruim são a classificação no PISA, a suposta baixa qualificação dos professores e pouca eficiência de seu trabalho, a alegada *inexistência de um sistema público de ensino*, a inexpressividade de uma inteligência nacional capaz de *liderar a reforma* idealizada pelo autor do documento, a *pobreza*, o status conjugal das mães dos estudantes, entre outros.

Não ignoremos o incontestado desconhecimento de Unger a respeito da histórica, plural, original e internacionalmente respeitada produção brasileira na área das ciências da educação ou mesmo sobre *o que se passa no cotidiano* (Pais, 2003) dos cursos de formação de professores. Nem a visão de que *o que não é ciência quantificável não é conhecimento*, pois ambos não são nem incomuns nem sem razão. Não é difícil encontrar exemplos de desqualificação do professor nas redes sociais, programas de televisão, jornais e nas conversas do dia-a-dia. Como compartilha Nóvoa (2015, p.5): “Precisamos todos de saber que nada disto é novo. Já no final do século XIX se denunciava esta pseudo-ciência, inútil, barroca, palavrosa, da qual, dizia-se, *os professores devem fugir*. Troçar dos pedagogos era moda naquela época e continua a ser moda nos dias de hoje.”

Em fevereiro/2015, a série de reportagens sobre a situação dxs professorxs no Brasil, realizada pelo Jornal Nacional da Rede Globo<sup>13</sup>, por exemplo, enfatizava que:

“A larga maioria dos jovens não quer mais ser professor no Brasil, só 2% e mesmo assim são aqueles que não tiveram um grande desempenho no ensino médio e vê nas licenciaturas o caminho mais fácil de ingressar em um curso superior”, explica o diretor do Instituto Ayrton Senna<sup>14</sup>, Mozart Neves Ramos. O aluno com dificuldades de ontem se torna o professor com dificuldades amanhã. Esse ciclo vicioso não está sendo rompido nem pelos governantes, nem pelas universidades, segundo a professora Bernadete Gatti. “O professor que estamos formando hoje já está saindo nessa condição de uma formação muito precária”, afirma. [...] nas faculdades de pedagogia, sobra teoria e falta conteúdo. [...] A mistura de formação falha desde o ensino médio, da correria e das carências cria situações como a de professores que simplesmente não leem mais.<sup>15</sup>

Questionando estas ideias hegemônicas da mídia, por vezes endossadas por acadêmicos e estudiosos da educação, a respeito da *má formação de professores*, encontro argumentos que valorizam o trabalho docente como invenção, entendendo o papel criador dos “homens comuns” com Certeau (2013; Alves, 2001; Oliveira, 2008a; Ferraço e Carvalho, 2012), que reconhecem professorxs e estudantes *por seu papel principal como fabricantes de conhecimentos* (Süssekind e Pinar, 2014, p.28) e admitem que professorxs não reproduzem

<sup>13</sup> A Fundação Roberto Marinho estabelece parceria, há décadas, com as redes municipais, estaduais e o MEC, fornecendo materiais didáticos, apoiando projetos e executando treinamento de professores. Seus interesses mercadológicos na educação são óbvios.

<sup>14</sup> Entre outros colaboradores e defensores não-governamentais das políticas para educação básica em curso, este instituto não tem poupado esforços para imprimir sua visão de educação, currículo e avaliação nas redes e no país. Vem estabelecendo crescentes parcerias com as redes municipais estaduais e o MEC, visando o fornecimento de materiais didáticos, implantação de projetos e executando treinamento de professores. Seus interesses mercadológicos na educação são também óbvios.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/alunos-enfrentam-falta-de-preparo-de-professores-em-sala-de-aula.html>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

conteúdos porque são *profissionais-intelectuais* (Moreira, 1995, p.12). Defendendo a autonomia do trabalho docente (Pinar, 2012) e a potência dos projetos político-pedagógicos locais, a partir do resgate do sentido político e nacional, conquistado na LDBEN (Lei 9394/96), sublinho a riqueza, diversidade e localidade destas criações de conhecimentos e currículos, como “conversas complicadas” (Pinar, 2012). Reconheço com Oliveira (2009, p.26) que xs professorxs “tecem redes de práticas pedagógicas que inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade” e que o resultado disso é a luta permanente pela emancipação social, a partir da valorização e oportunização da diferença (Santos, 2010b) e não de sua anulação. Com Pais (2003) acredito “que o cotidiano é o campo privilegiado da reflexividade transformadora”. E, buscando um olhar *positivo da escola* (Ezpeleta e Rockwell, 1989), enxergando nas ausências produzidas pelo hegemônico, aquilo que ela tem de *bela e viva* (Victorio Filho, 2003), arrisco-me admitir *nunca ter conhecido um professor ruim* (Süssekind e Pinar, 2014, p.51). Professorxs são, sim, tornados ruins quando exigimos que produzam resultados iguais (Pinar, 2008; Süssekind, 2014a), já que “é impossível encontrar duas escolas iguais” (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p. 58).

Ao mesmo tempo em que crescem argumentos de que o professor da escola básica tem uma formação ruim, deficiente, vemos um aumento considerável na busca de qualificação, em nível de mestrado e doutorado em Educação (hoje são 159 programas com 225 cursos<sup>16</sup>) e um aumento nas pesquisas que ressaltam a potência dos *saberesfazeres criadospartilhados* nos cotidianos das escolas, trazendo para a discussão as possibilidades emancipatórias e as políticas públicas que caminham em outra direção. Tenho orgulho de ser uma das centenas de professorxs que continuam na busca de aperfeiçoamento profissional. Aparentemente “a cobra morde o próprio rabo”, pois quanto mais “aumenta” o mercado e o acesso à qualificação, mais se reforça o *imaginário* de que professorxs são mal formados, ratificando um discurso de desqualificação do professor da Escola Básica e dxs pesquisadorxs das Universidades Brasileiras. Tais ideias parecem reflexo da crença na educação (Paraskeva, 2011) como arma de modificação social de massa. Levanto a discussão de como isso, de certo modo, é um entendimento equivocado do próprio conhecimento científico como algo que pode explicar, prever e solucionar problemas (Süssekind, 2014a; Vilaça, 2015) pois, ao depositarmos nas escolas ou universidades o papel de transformação da sociedade, deixamos de lado outros tantos lugares que habitamos e que também (trans)formam. Mas quem poderia ter interesse

---

<sup>16</sup> Disponível em:

<<http://contetudoweb.capes.gov.br/contetudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&identificado r=38#>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

em isentar-se da responsabilidade sobre a construção de uma sociedade *melhor*, depositando o fardo nas costas dxs professorxs? E que sociedade é essa que se propõe?

Süssekind (2014a, p.1512) argumenta que a ideia no poder da educação, embora habite o campo da crença, vem sendo debatida como política e legislação e se desdobra em uma noção de currículo despida de complexidade, entendendo o documento curricular como um objeto, uma lista de conteúdos, para assumir o papel de *arma* com um poder de educação *destruição* em massa (Paraskeva, 2011; Süssekind, 2014a). Alimentando-se de e nutrindo esta crença, estudiosos argumentaram que a educação seria uma ferramenta efetiva de mudança social *defendendo a ideia de que a educação poderia modelar e melhorar a sociedade forjando cidadãos-trabalhadores* (Süssekind, 2014a; Paraskeva, 2011).

Esta crença está calcada na primazia do pensamento científico (Santos, 2011; 2007a), na crença em sua capacidade de diagnosticar e solucionar problemas (Vilaça, 2015; Santos, 2011; Bourdieu, 1998; 2003), bem como no entendimento de que, a partir da prescrição dos conhecimentos presentes no currículo escolar, poder-se-ia educar cidadãos para uma sociedade *melhor* (Süssekind, 2014a). Paradoxalmente, todo esse poder concedido à escola acaba por atormentar professorxs e estudantes assolados sob a obsessão do novo, dos resultados quantificáveis, da transformação, do homogêneo, do controle, da massificação e mercadologização na contemporaneidade. Ferrazo (2008) ajuda a entender que, pautados em um *paradigma cartesiano*, corremos o risco de pensar o mundo como um cosmos *mecânico*, um *universo relógio*, com movimentos previsíveis num tempo/espaço absoluto: “*Compartimentalização, causalidade, hierarquia, linearidade e determinismo* são alguns dos princípios básicos que sustentam os conhecimentos aí construídos.” (p. 101, *grifo do autor*).

Nesse sentido, o conhecimento torna-se um objeto que é possível ser trocado e imaginado como mercadoria de modo a oportunizar, àquele que o possui, alçar espaços sociais antes impossíveis. O conhecimento - assumido como impessoal e descontextualizado - torna-se assim, mercadoria: quanto mais é acumulado, maior a chance de *melhorar* na sociedade.

Esse modo de entender o conhecimento como potente em si mesmo e homogêneo desperdiça a experiência (Santos, 2011) e as relações sociais que criam esses mesmos conhecimentos, invisibiliza a força criadora e inventiva do humano (Certeau, 2013) e despreza o papel das redes de conhecimentos e subjetividades (Santos, 2004) que tornam

qualquer conhecimento passível de ser *consumido* (Certeau, 2013) relacional, situacional e contextualmente (Simmel, 2009) pelos *praticantes do cotidiano* (Certeau, 2013). Oliveira e Sgarbi (2002) afirmam que a grande luta dos que entendem e procuram respeitar a diversidade do cotidiano é “combater o pensamento hegemônico porque hegemônico, na medida em que pensar em diversidade, em “multi” é conceber que os *espaçostempos* do conhecimento não devem ser hegemonzados” (p.11).

Oliveira (2009) chama atenção para o fato de que, de acordo com as propostas ditas progressistas, se mantém a ideia da “preparação para o futuro” e a *crença no poder da escola sobre os estudantes*. Nesta crença também se insere um entendimento do espaço escolar como sendo, de certo modo, isolável do restante da sociedade tendo um potencial de formação da pessoa maior do que outros espaços como família, igreja, comunidade, configurando-se de modo homogeneizador e idealizado em escolas entendidas como “laboratórios de democracia” (Pinar, 2008). Nessas propostas: *a (verdadeira) função da escola é formar o cidadão – crítico e consciente do seu papel de sujeito da própria história – responsável, portanto pela transformação da sociedade numa sociedade mais justa e igualitária, torná-lo capaz de lutar pela transformação social* (Oliveira, 2009, p.20, *grifo da autora*).

Delegando toda responsabilidade da construção da *PÁTRIA EDUCADORA* às salas de aula das escolas, atribuímos aos professorxs uma *missão impossível*, fadada ao fracasso. Não deveria causar estranhamento a opinião do diretor do Instituto Ayrton Senna de que a *maioria dos jovens não quer mais ser professor no Brasil*. Vistos como “despreparados e incompetentes” vêm os conceitos do conservadorismo ou do modernismo de mercado atropelarem o campo democrático, invisibilizando a diversidade cultural, social, econômica, educacional e política do país por meio de um discurso de qualidade que busca a homogeneização, quando a luta deveria ser para a garantia da diversidade.

O documento *PÁTRIA EDUCADORA* trazia uma proposta de conceber a educação de forma mercadológica e hierárquica, como “pseudo-ciência” (Nóvoa, 2015), subalternizando professorxs como (maus) reprodutores de conhecimentos e estudantes como um corpo único cuja diversidade, entendida a partir do conceito estranho de “barreiras pré-cognitivas” (Brasil, 2015, p.4), deveria converter-se em homogeneidade. Qualidade, *aqui*, é uniformidade, entendendo o humano e a diferença como obstáculo epistemológico (Bourdieu, 1998) e problema social. Nesse sentido ele é atualíssimo...

Importante ressaltar que subjaz aos discursos de desqualificação da ação docente um entendimento de currículo como aquilo que deve ser feito em sala de aula, um conhecimento que deve ser ensinado. A inventividade, o ineditismo e o acontecimento (Geraldi, 2010) não são contemplados e toda atenção passa a ser dada às tecnologias de suporte ao ensino que, “bem aplicadas”, *sacodem a mediocridade*<sup>17</sup> e resolvem os problemas da educação. O documento PÁTRIA EDUCADORA trazia a ideia de que:

A transformação do ensino pode ser acelerada pelo uso criterioso de tecnologias de dois tipos: as aulas em vídeos e os softwares interativos. Os primeiros permitem enriquecer e sacudir o ambiente da escola com inspiração vinda de fora. Os segundos acrescentam à inspiração vinda de fora a oportunidade para o aluno avançar por conta própria. (p. 19).

Percebo que as diferentes formas de compreensão de currículo, de escola e suas funções guiam ações diferentes e possibilitam abordagens distintas no encaminhamento da discussão. Esse documento propunha reduzir a prática docente a métodos e técnicas, “enriquecendo” o educando com conteúdos eleitos de *fora para dentro*, invisibilizando o que, de fato, acontece nas salas de aula, desperdiçando as experiências e “demonizando” professores (Süssekind e Pinar, 2014).

A despeito de seu histrionismo, esse documento se alinha às ideias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação básica que parece pretender criar uma forma de regulação para além de um currículo *mínimo*, definindo o que deve ser ensinado nas escolas, desqualificando o cotidiano como *espaçotempo* de produção curricular, produzindo exclusões e inexistências por meio de um sistema de testagem padronizada que opera segundo modelos privados de gestão, de acordo com a tendência internacional conservadora já apontada por Süssekind (2014a). O argumento para esta defesa é de que “ficará claro para todo mundo quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas.”<sup>18</sup> Cabe questionar: o que seria “claro” para todos?

Num encontro informal com professorxs de escolas públicas municipais surgiu uma conversa a respeito da implementação da BNCC e, como ainda não sabíamos ao certo como seria [e continuamos sem saber], levantávamos hipóteses jocosas de como acreditávamos que

---

<sup>17</sup> A palavra “mediocridade” é sete vezes citada no documento Pátria Educadora (p.6 e 12) e deve ser “sacudida” para admitir aos Newtons e Darwins programas especiais e escolas de referência (p.12).

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/index.php/base-nacional-o-que-e/>>. Acesso em: 02 set. 2015.

aconteceria nas escolas até que surgiu um argumento que fomentou a discussão a respeito das avaliações. Trago fragmentos dessas conversas:

Sabe de uma coisa? Pode aparecer o que quiser, pode ter resolução, pacto, caderno, pode ter cabresto, pode ter regra, prova... na escola professor faz o que ele quer! (E., Diretor de uma escola da rede municipal de educação do RJ; 2015).

Eles acham que não sou capaz... sei fazer plano de curso e queria fazer o meu, com meus alunos, mas já vem tudo pronto, tudo mastigado... querem que a gente engula, mas isso eu não aceito. Eu faço o que acredito do meu jeito. (F., Professor de uma escola da rede municipal de educação do RJ; 2015).

No ano que vem a diretora já disse que eu vou continuar com a minha turma no 3º ano e vou ter que usar os Cadernos Pedagógicos. Meus alunos vão ter que fazer a prova elaborada pela prefeitura e os cadernos têm toda a matéria que cai nessa prova, mas eu não quero me prender. Ela disse que não preciso fazer além, basta usar o caderno, mas só tem Matemática, Português e Ciências. Como assim?! Eles não precisam da História??? Bem, eu vou usar, mas não vou me prender a isso. Eu conheço os meus alunos e na hora a gente dá uma resposta, a gente ajuda e eu vou ajudar muito mesmo. (G., Professor de uma escola da rede municipal de educação do RJ; 2015).

Eu sempre ajudo nessas provas porque elas não provam nada pra mim! Meus alunos são importantes. Para a prefeitura eles são números, mas para mim são pessoas e eu avalio do jeito que eu quero e acredito. (H., Professor de uma escola da rede municipal de educação do RJ; 2015).

Penso que os relatos trazem evidências de que, se de um lado professorxs são entendidos como meros reprodutores/executores de planejamentos idealizados nos gabinetes por “pensadores”, de outro, são criadores que inventam, bricolam, fazem o que acreditam para além da obsessão homogeneizadora: “pensam mais na emancipação do que na avaliação” (Süssekind e Pinar, 2014, p.28).

Com objetivo de dialogar e resistir às ideias de uma base curricular comum, no início do ano de 2016, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) lançou a campanha "Aqui já tem currículo: o que criamos nas escolas" com a intenção de inundar o MEC com relatos de experiências curriculares já desenvolvidas por professorxs de todo Brasil partindo do princípio de que praticamos currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais: *Currículo é mais que lista de conteúdo; currículo é diversidade, é criação, é vida nas escolas!*<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.anped.org.br/campanha/curriculo>>. Acesso em: 14 mar. 2016.



Os saberes negociados pelos praticantes das escolas são valorizados e considerados protagonistas nos discursos dos que pensam os currículos como criação cotidiana, “*pensadospraticados* visto a indissociabilidade existente entre prática e teoria, entre reflexão e ação” (Oliveira, 2012b, p.3), formados por aquilo que os docentes e discentes *fazempensam* nas salas de aula de cada escola (Alves, 2001); conversas complicadas que acontecem entre todos na sociedade, não podendo ser entendidos no singular, como um documento escriturístico que possa ser *elaborado e aplicado* na busca de um entendimento unívoco, ou, homogêneo e verificável mediante avaliações padronizadas (Pinar *apud* Sússekind, 2014a, p. 1519 e 1520). Daí a impossibilidade da imposição de um currículo comum como igual porque eles “existem nas escolas como experiências vividas e são narrados em seus *comunsdiferentes*” (Sússekind, 2014a, p. 1526).

Não podemos deixar de reconhecer que as hierarquias de *des-pertencimento* produzem da exclusão às invisibilidades até as inexistências (Sússekind, 2014a), como consequência, o projeto de democratização da educação, e da sociedade neste bojo, não se constrói com “justiça cognitiva” (Santos, 2010a), mas reforça uma “linha abissal<sup>20</sup>” (Santos, 2007b). Quem cabe nessa *pátria* que estamos falando? Seria o (des)caminho de uma Pátria Educadora?

## **2.2 Os (im)pactos de uma experiência com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

Na mesma lógica do PÁTRIA EDUCADORA, que abissaliza e invisibiliza conhecimentos tecidos diariamente nas salas de aula com a “potente” ideia de existência de um “tempo certo” e um “ensino certo”, a proposta política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>21</sup> “é assegurar que todas as crianças estejam

---

<sup>20</sup> Mais adiante retomo essa questão.

<sup>21</sup> Instituído no governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2014). Portaria Ministerial nº 867, de 4 de julho de 2012.

alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, reduzindo a distorção idade-série, melhorando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e contribuindo para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.”<sup>22</sup> Há concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes e as ações do Pacto (2013-2016) apoiam-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização.<sup>23</sup>

Trago a lembrança de uma experiência como professora formadora desse programa durante o ano de sua implementação, 2013. Nessa ocasião, tive a oportunidade de tecer *saberesfazeres* com 32 professorxs (orientadorxs de estudo) das redes municipais da baixada fluminense e baixada litorânea. Questionando com Prado e Soligo (2008) quem forma quem, afinal?, percebia a potência das trocas, das interações, dos entrelaços das/nas tessituras coletivas de (des)formação. Eram encontros mensais onde bricolávamos nossos conhecimentos em táticas gazeteiras e operações astuciosas (Certeau, 2013) para subverter um programa que impunha uma formação para orientar professorxs sobre *o que* ensinar e *como* ensinar em suas salas de aula, não xs reconhecendo como produtorxs de conhecimentos.

Entendo que no modelo proposto pelo PNAIC, a universidade<sup>24</sup> deve “ensinar” a escola a fazer *correto e melhor*, por isso possui uma hierarquia bem definida de “saberes” e de “valores”: professores universitários são *supervisores* ou *formadores*; coordenadores das ações do Pacto nos estados e municípios são *orientadores de estudo*; e professores alfabetizadores são xs *professorxs alfabetizadorxs* das escolas do município, responsáveis por alfabetizar TODAS as crianças na “idade certa”. Como no jogo de palavras da “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade (1985), a estrutura do PNAIC é aquela onde:

O supervisor “ensina” ao formador  
 que “ensina” ao orientador que “ensina” ao professor  
 que “ensina” ao aluno que não “ensina” a ninguém.  
 O supervisor ganha mais que o formador.  
 O formador ganha mais que o orientador.

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

<sup>24</sup> A UFRJ é responsável pela formação do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro.

O orientador ganha mais que o professor que ganha 6 vezes menos que o supervisor e o aluno, coisificado, ganha um teste ao final do Ciclo de Alfabetização entendendo que a história não foi escrita para ele<sup>25</sup>.

Felizmente percebo que, no cotidiano das escolas, essa “quadrilha” do ensino vertical não passa de um jogo de palavras, uma proposta que, embora aprisione, também permite a subversão. Oliveira (2008a) me ajuda a compreender que as maneiras de fazer, estilos de ação dos sujeitos reais, obedecem a outras regras que não aquelas da produção e do consumo oficiais: “para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal.” (p.56).

Süssekind (2014a) levanta as (im)possibilidades de tais propostas regulatórias (Santos, 2004) serem *implantadas* tal qual foram pensadas, pois, como afirma Certeau (2013, p.38), “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Isso ficava claro para mim nos encontros quinzenais de “preparação da formação” onde, junto à supervisora de meu pólo e outros 10 professorxs formadorxs<sup>26</sup>, “ampliava” as discussões a respeito dos cadernos do Pacto e “preparava” a formação para xs professorxs orientadorxs de estudo (seleccionadxs entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento<sup>27</sup>). Percebia os (im)pactos da minha (des)formação à medida que deixava-me levar pelos conhecimentos dos meus *aprendentesensinates* e pelo que trazia de mim para os encontros, tornando-me, da mesma forma, *aprendenteensinante*, compreendendo com Pacheco (2004, p.44) que “o aprender e o ensinar são partes de um mesmo processo.” Muitas vezes, o material “preparado para a formação” era deixado de lado e algo novo acontecia ali, nas trocas, nas conversas, nas

<sup>25</sup> João amava Teresa que amava Raimundo  
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili  
que não amava ninguém.  
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
que não tinha entrado na história. - Quadrilha (Andrade, 1985).

<sup>26</sup> Relação dxs formadorxs e dos polos do Rio de Janeiro do PNAIC 2013 disponível em: <<http://www.pnaicufRJ.com/#!polos-2013/c1fon>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

<sup>27</sup> O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698)>. Acesso em: 09 jul. 2015.

(des)construções, nas (des)formações. A despeito da proposta do governo, problematizávamos a concepção de idade certa para alfabetizar e a política governamental fundamentada na razão que sustenta o pensamento moderno, segundo Santos (2007a, p.25), “a razão indolente, preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo”.

Santos (Ibid, p.97) argumenta que é preciso desafiar a razão indolente, pois “para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como à estruturação deles.” Pondera o autor, que dois modos da razão indolente são fundacionais e, por isso, merecem destaque: a razão metonímica e a razão proléptica.

A razão metonímica não permite uma visão ampla do presente e acaba por desperdiçar as experiências, tornando-as invisíveis, “descredibilizadas”. A razão proléptica, ao contrário, conhece no presente a história futura, portanto expande infinitamente o futuro. Santos (2007a, p.26) propõe uma estratégia oposta: ampliar o presente, para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro, para prepará-lo.

Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências [...]. Em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade. (Idem, 2010a, p. 95)

Daí a necessidade em valorizar e compartilhar a diversidade das experiências *criadaspartilhadas* nos cotidianos das salas de aula de alfabetização. Longe de pensar propostas prontas, camufladas de “soluções”, conversávamos sobre experiências, *focávamos* (Elias e Scotson, 2000), *trocávamos figurinhas* (Joanir de Azevedo, 2004), contávamos nossas histórias na tentativa de sermos autorxs da formação.

A avaliação final, em forma de relato, de um dxs professorxs orientadorxs, parece refletir algumas trocas potencializadas nos encontros:

Estou participando de mais um curso de “capacitação” do município. Sobre este, especificamente, posso dizer que foi interessante, mas não pelos teóricos aprendidos e sim pelas histórias de vida contadas, narradas. Se saber ouvir é um dom, saber contar histórias é um encanto.

Nessa mistura de dom e encantamento, as formadoras nos ouviam, valorizavam nossos saberes. [...] Mais do que a parte teórica, com o “pé” na

sala de aula, construímos ideias, possibilidades, questionamentos. (I., Professor Orientador de Estudos do PNAIC; 2013).

Em seu relato, I. parece reforçar a importância das trocas, das narrativas, das histórias, dos fios da memória, me conduzindo ao que Joanir de Azevedo (2004, p.14) chama de “abobrinhas”:

Quando, nos encontros de professores e professoras (formais e/ou informais), um assunto entra na pauta de discussão ou é objeto de conversa, ele não será abordado, de modo geral, a partir de arcabouços teóricos, senão daquilo que vivem, que enfrentam, que lhes causa ansiedade ou sobre o qual têm certeza: suas práticas – as “abobrinhas”.

Apesar das ideias disseminadas no *imaginário social* a respeito da má qualificação docente, o professor relata que está participando de *mais um curso de capacitação do município*, o que reforça a crença das autoridades na ideia de que, se professorxs forem *bem* formados, o problema da educação vai desaparecer.

Outras avaliações da formação traziam necessidades diferentes:

Sinto falta dessa formação oferecer momentos de estudos com o material do PNAIC. Minha sugestão é que poderia ser mais focada no conteúdo das apostilas com ideias práticas para trabalharmos com nossos professores para que eles saibam o que fazer com as crianças. Trocar ideias de atividades é bom na sala dos professores. Nesse momento, precisamos aprender. Depois seremos cobrados pelo que temos que fazer! (J., Professor Orientador de Estudos do PNAIC; 2013).

É legal falar o que fazemos, é legal trocar o que deu certo nas nossas salas de aula, mas o que o PNAIC espera de nós? Temos que seguir as apostilas e o professor que está lá na sala de aula quer ideias do que ele precisa fazer. Acho que esses encontros deviam nos ensinar o que temos que repassar. (K., Professor Orientador de Estudos do PNAIC; 2013)

As avaliações de J. e K. parecem demonstrar preocupação com o resultado que poderia ser garantido a partir do entendimento “correto” dos conteúdos das apostilas do programa. Seguindo o fundamento *teóricoepistemológico* regulador do PNAIC, como professorxs orientadorxs, elxs devem “ensinar” xs alfabetizadorxs a “ensinarem” xs alunxs, mas percebo que a inquietação parece surgir quando percebem que a formação, longe de estudar as apostilas e “ensinar” passo a passo, apostava na valorização da autoria docente.

Acredito que a visão verticalizada do Pacto e de outros tantos programas que surgem para “ensinar o professor que nada sabe”, acaba desperdiçando experiências, invisibilizando práticas e demonizando professorxs, que reproduzem em seus relatos a necessidade/ a

importância de “aprender certo” para “fazer certo” e a crença de que, seguindo passo a passo o programa, o resultado será promissor.

Atira-se, num abismo epistemológico, saberes negociados nos percursos das salas de aula pelos praticantes das escolas, negligenciando parte das experiências de mundo produzidas, também, em outros contextos sociais da vida cotidiana e, mais uma vez, se fortalece a crença na existência de um conhecimento transformador de realidades, assumido como desvinculado de um *sujeito praticante* que age no mundo e em tal *viveraprender* constitui uma relação subjetiva e singular com seus saberes.

Nesse programa do governo, o professor alfabetizador é visto como mero “aplicador” de um currículo aprendido nos cursos de capacitação. Se aprendeu direito o que a universidade ensinou, se usou o material correto, no momento certo, seus alunos terão bons resultados nas testagens feitas - não por ele - mas por um Instituto. A falta de confiança no professor é visível, também, na desvalorização de seu saber e de sua avaliação, pois o PNAIC propõe uma *avaliação universal*, aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para “ aferir os resultados de todo o Ciclo de Alfabetização. Ela servirá para verificar se as crianças estão alfabetizadas e com condições de seguir seu fluxo escolar.”<sup>28</sup>

Em 2014 foi aplicada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>29</sup> a cerca de 2,3 milhões de estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (idade certa!), em 49 mil escolas, que objetivava “produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras” (Avaliação Nacional da Alfabetização; Documento Básico, 2013, p.7). Me pergunto sobre a contribuição dos resultados das avaliações padronizadas e entendo, com Pinar, que “realmente faz vítimas por todos os lados” (*apud* Sússekind, 2014, p.33).

Certa ocasião, em contato com mais de 5 mil provas de uma avaliação de alfabetização em escala nacional, lembro claramente a inquietude que senti com a conceituação de forma arbitrária das escritas das crianças. Entendi que as avaliações de larga escala impossibilitam a

<sup>28</sup> Cf. livreto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece (p.34). Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2015.

<sup>29</sup> Cf: art.9º, inciso IV da PORTARIA Nº.867, de 4 de julho de 2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_prov\\_inha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_prov_inha_brasil.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2015.

individualização e o entendimento do contexto. Há uma norma regulatória (injusta) que define os que estão dentro e os que estão fora. Abaixo trago o relato de uma dessas correções:

Essa semana estava corrigindo provas ao lado de minha filha de 3 anos. Enquanto ela brincava, eu trabalhava para dar conta da minha cota diária de provas. No exercício, as crianças deviam escrever palavras que correspondiam às gravuras. Os avaliadores tinham um banco de palavras que poderiam ser aceitas (para garantir a diversidade de possibilidade interpretativa das figuras) e, à medida que as figuras apareciam, minha filha se apressava em nomear: cachorro, caqui, barata..., mas as figuras representavam respectivamente: porco, tomate, aranha! Achei graça. Se ela tivesse escrito essas palavras ortograficamente, teria tido a avaliação anulada porque o que ela “viu” nas gravuras não correspondia às palavras da listagem dos avaliadores. Ou seja, a avaliação é da escrita ou da interpretação correta da gravura do exercício? Parei para pensar na impessoalidade, na frieza desse tipo de avaliação. Assim como minha filha, muitas crianças entenderam barata no lugar da aranha. Esse resultado pode listar números que culpabilizam o professor, a criança e/ou a escola. Raramente mostrarão as falhas da avaliação! (Relato da autora; 2015).

Pinar chama atenção a respeito da “demonização dos professores” provocada por essa união funesta entre currículos unificados e testes padronizados. Em entrevista a Sússekind (2014), enfatiza que:

A fantasia de melhoria alimentada pelos testes padronizados coloca os professores em uma situação de autodestruição, insustentável. Uma situação impossível, pois o professor precisaria trabalhar em sala de aula de modo a compensar as desigualdades em vários domínios: dificuldades econômicas e sociais e, em certos casos, familiares.

Como sabemos, o sucesso escolar de uma criança – seja lá o que se entenda por isso – é colocado em suas mãos [...] é como se o professor fosse um mágico que pudesse consertar tudo.

Logo, é feito para terminar mal. E termina mal...

Porque mesmo nas escolas em que os resultados dos testes melhoram é uma história sem fim. Sempre há o que melhorar e testar e melhorar. Na verdade, se todos tivessem um desempenho perfeito nos testes, os testes seriam inúteis, certo?

Então os testes somente têm sentido quando selecionam e distinguem as pessoas, portanto, é preciso que haja falhas e fracassos. Alguém precisa perder. Então é uma corrida numa esteira que não só nunca é desligada, como a velocidade só aumenta. (p. 94, 95).

O Pacto, assim como a proposta do documento PÁTRIA EDUCADORA, parece valorizar a experiência do teste mais que a da compreensão (Sússekind e Pinar, 2014), como consequência “demoniza” os professores (Pinar, 2008) e coisifica os estudantes. Aqueles que possuem seus saberes, conhecimentos e experiências desqualificados são estigmatizados

(Elias e Scotson, 2000) com a marca do fracasso escolar, reforçando a histórica subalternização e culpabilização das vítimas.

Jose Clovis de Azevedo (2007) nos lembra que, no campo das reformas neoliberais, o conceito de qualidade vem sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação, que afirmam a meritocracia como aptidão para competitividade, competência e eficiência. Entendendo as instituições escolares como um modelo organizacional das empresas, aferem-se resultados quantificáveis, medições e controles, reduzindo a formação do ser humano à subordinação dos interesses imediatos do mercado.

Daí as práticas de avaliações externas, com sistemas de avaliação em que os sujeitos que atuam no cotidiano das instituições transformam-se em objetos passivos, sendo os processos de trabalho ignorados, as especificidades dos contextos desconhecidas. O que dá validade ao trabalho é o produto final, aferido, quase sempre, em limites quantitativos, concentrados nos resultados, avaliados de fora para dentro. (p.8).

A educação pública, avaliada, classificada e monitorada se vê assim em uma relação mercadológica de concorrência através dos diversos exames padronizados e classificatórios. Vale lembrar que o sistema de avaliação brasileiro vem se ampliando e se complexificando desde o fim da década de 1980. Silva (2010, p. 427) lembra que: “Atualmente, todas as etapas e níveis de ensino, exceto a educação infantil, sofrem avaliação padronizada, organizada e centralizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).”

Se concebemos a escola como espaço de *transmissão do conhecimento*, vemos as testagens em larga escala de uma forma bem diferente do que se a concebemos como *espaçotempo* de possibilidades, de criação, circulação e produção de diferentes conhecimentos. Nessa perspectiva, entendemos a impossibilidade de mensurar os saberes que são *criadoscompartilhadosexperenciados* nos cotidianos das escolas.

A ANA foi a última testagem aprovada e, considerando as altas cifras dessa política, cabe questionar a quem interessa tantos materiais e testes? Aos alunxs? Aos professorxs? Parece ingênuo acreditar que sim... Com relação aos investimentos do PNAIC, em 2013 foram R\$ 1,5 bilhão e R\$ 1,8 bilhão em 2014.

Para os cursos de formação, por ano, o investimento será de R\$ 925 milhões. R\$ 300 milhões irão para o fornecimento de material didático e R\$ 40 milhões para as avaliações. Os encontros e fóruns voltados aos mobilizadores sociais receberão o montante de R\$ 50 milhões. “Nosso maior



compromisso é garantir que, juntos, possamos atuar como peças fundamentais na melhoria da Educação”, concluiu Santos<sup>30</sup>.

Seguindo as pistas nos documentos e nos sites da internet ligados ao Pacto, encontrei entidades apoiadoras com a missão de *inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil* como Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto de Tecnologia e Sociedade (ITS)<sup>31</sup>, Instituto Inspirare<sup>32</sup>, Instituto Votorantim<sup>33</sup>, Instituto Camargo Corrêa<sup>34</sup>, Fundação Lemann<sup>35</sup>, Elos Educacional<sup>36</sup>, Instituto Pró-Livro<sup>37</sup>, entre outros. Não causou estranhamento ver o nome de alguns desses investidores no topo do ranking dos bilionários brasileiros<sup>38</sup>. A curiosidade não cessa: qual interesse dos bilionários na educação?

A Revista Época Negócios de setembro de 2014 dedicou sua capa e a reportagem principal ao empresário Jorge Paulo Lemann, citado como *grande sonhador da educação*: “Costurar a criação da Ambev, adquirir o Burger King e a Heinz foram bons treinos. O desafio que Lemann se impôs agora é consertar o ensino público brasileiro.” A verba privada, direcionada para a educação pública, mercantiliza e “pretende” definir os rumos da educação brasileira. Macedo (2014, p. 1541) argumenta que os “parceiros” privilegiados do MEC na definição da BNCC estão vinculados à centralização curricular e criam novas formas de sociabilidade política: “tais formas criam uma forma de regulação baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão, e visam expulsar da educação o imponderável.” Para Macedo o imponderável é o “não capturável, o que vai pipocando aqui e ali, lembrando a

<sup>30</sup> Refere-se à fala da representante da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), professora Clélia Mara dos Santos, durante o IV Encontro Nacional de Lideranças da Mobilização Social pela Educação, ocorrido em dez. 2012. Disponível em: <<http://www.blogeducacao.org.br/2013/01/entenda-o-pnaic/>>. Acesso em: 09 ago. 2015.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://itsrio.org/projects/plataforma-brasil/>>. Acesso em: 09 set. 2015.

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 09 set. 2015.

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.institutovotorantim.org.br/pt/>>. Acesso em: 09 set. 2015.

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://www.institutocamargocorrea.org.br/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 09 set. 2015.

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/>>. Acesso em: 09 set. 2015.

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.eloseducacional.com/>>. Acesso em: 09 set. 2015.

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/>>. Acesso em: 09 set. 2015.

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/09/03/maioria-dos-bilionarios-brasileiros-nasceu-em-sp-mas-mais-ricos-sao-do-rio.htm>>. Acesso em 03 set. 2015.

insuficiência do controle que o discurso hegemônico pretende constituir. E vai sendo por ele contido.” (p.1550).

Penso que a lógica empresarial abissaliza o imponderável, coloniza as práticas e invisibiliza diferenças. Sigo com Macedo acreditando que:

É certo que o imponderável seguirá resistindo a qualquer controle, mas isso não torna a tarefa política de desconstruir os discursos que buscam cerceá-lo menos relevante. É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte. (Macedo, 2014, p. 1553).

### **2.3 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como *entrelugar* de formação**

Trago para a discussão mais um programa de formação de professorxs do Governo Federal que tive a oportunidade de vivenciar junto à aprovação no mestrado, em 2014: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>39</sup>, voltado para professorxs em formação das diversas licenciaturas. De acordo com a apresentação do programa, o Pibid:

oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas [...]. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Criado em 2007 pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Superior da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

<sup>40</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

Embora possa haver sinais de uma hierarquia semelhante à do PNAIC com relação aos valores das bolsas aos participantes do projeto institucional: *iniciação à docência*, voltada para estudantes das licenciaturas; *supervisão*, para professorxs de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura; *coordenação de área*, para professorxs universitários, doutores, das pedagogias ou licenciaturas que coordenam subprojetos; *coordenação de área de gestão de processos educacionais*, para professores universitários, doutores, das pedagogias ou da licenciatura que coordenam a gestão do projeto na IES<sup>41</sup>; e *coordenação institucional*, para professores universitários, doutores, das pedagogias ou da licenciatura que coordenam o projeto Pibid na IES; percebo que o modelo do programa amplia possibilidades, permitindo uma abordagem *teoricoepistemológica* que vai além da verticalidade proposta pelo PNAIC porque investe em um modelo de formação onde todos trabalham juntos: professorxs da Universidade, professorxs da Escola Básica e estudantes da licenciatura e existe um reconhecimento de que o professor da escola básica tem um “saber” que precisa ser reconhecido e remunerado e por isso, alunxs das licenciaturas precisam ir às escolas para *aprenderfazendo*.

De acordo com o Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Jorge Almeida Guimarães:

o Pibid não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.”<sup>42</sup>

Apesar de encontrar algumas semelhanças com o modelo do PNAIC no que diz respeito a *assegurar resultados educacionais*, entendo que o princípio estruturador do Pibid se diferencia quando propõe uma formação em conjunto, onde todos *aprendemensinam*. Vale

<sup>41</sup> Instituição de Ensino Superior.

<sup>42</sup> Cf. em “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).” Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

ressaltar que quando falamos dos *usos* que os *praticantes* fazem das políticas e nos abrimos para ouvir relatos do que acontece no cotidiano das escolas, entendemos a diversidade de possibilidades. Da mesma forma que podemos *usar* o PNAIC (com princípio estruturador regulatório) de forma emancipatória, valorizando conversas, trocas de experiências e autoria docente no lugar de reprodução de apostilas, podemos *usar* o Pibid (com princípio estruturador menos regulatório) de forma panóptica, verticalizada:

A professora não sabia nada. Acho que se não fossem nós do Pibid, as crianças não estariam alfabetizadas no final desse ano. Na verdade vejo que o projeto ajudou mais ela do que nós. (L., Bolsista de iniciação à docência do Pibid; 2014).

Participar do Pibid foi uma experiência muito gratificante e especial onde me deparei com muitos desafios que me levaram a reconhecer a magnitude do trabalho que fazemos. Quando cheguei à escola vi a precarização da sala de aula e dos recursos nela utilizados [...] Em resumo, esta turma era usada como um “depósito” onde eram colocadas as crianças que não se “encaixavam” no andamento da escola. Aos poucos o Pibid conseguiu mudar aquela realidade e sinto-me realizado por compartilhar essa experiência, na qual, a cada dia aprendo mais. (M., Bolsista de iniciação à docência do Pibid; 2013).

Nos primeiros dias fiquei um pouco incomodada com algumas broncas que a professora dava e com sua constante necessidade de fazer rodas para qualquer atividade. Até o dia em que a professora teve que ir numa reunião e coube a mim explicar uma atividade que precisávamos fazer. Disse às crianças para que se sentassem no chão, mas não me preocupei com roda. Elas se sentaram bem próximas umas das outras, e eu comecei a falar sobre a atividade. Em menos de 30 segundos começaram conversas, brincadeiras empurrões e brigas. Levantei e disse: *Podem abrir uma roda!* E assim fui organizando, criança a criança na roda, com uma distância de segurança entre elas, inclusive, e entendendo bem melhor a sua utilidade.

Na parte burocrática do ser professor, o que me chamou mais a atenção foi como os relatórios a respeito do desenvolvimento da criança eram feitos. As construções de frases eram feitas de uma forma tão delicada para dizer coisas nem tão delicadas assim. Ao ler um relatório sobre uma criança que costumava morder, bater e empurrar, principalmente ao querer um brinquedo de outro amigo, vi que a professora escreveu: “Na disputa por brinquedos, ainda faz uso da linguagem corporal”. Achei incrível, mas dali em diante fiquei super receosa na escolha de minhas palavras para falar com alguma mãe ou pai. Ao longo do ano fui me adaptando, aprendendo a cada dia e percebendo a continuidade desse aprendizado, que não tem fim. A professora da escola e eu fomos construindo uma relação de confiança, parceria e cumplicidade, que foram deixando o dia-a-dia mais enriquecedor e leve, na medida do possível. Ela foi cada vez mais me dando abertura para participar da elaboração de atividades, dar sugestões, me sentir ouvida daquela maneira era algo que apenas me estimulava mais. De cada conversa com as crianças e com a professora, surgem novas surpresas, novos acordos que me fazem sentir que escolhi a mudança correta de carreira em minha vida. (N., Bolsista de iniciação à docência do Pibid; 2015).

Os relatos de L. e M. parecem trazer a ideia de que a escola se tornou um espaço melhor a partir da inserção dos bolsistas do Pibid. Mais do que contar o que aprenderam na/com a escola, vejo a preocupação em registrar o que mudou. Não há como negar que este modelo de registro é o que costumamos aprender a fazer em algumas disciplinas da Universidade. Com “olhos bem atentos” aprendemos um modelo de observação que aponta o que acreditamos estar “errado” e sugere que o olhar do pesquisador diagnostica e propõe solução para os problemas encontrados.

Por outro lado, N. traz para a discussão as experiências *vividascompartilhadas* no multilocalizado *espaçotempo* de formação de uma sala de aula e nos oferece indícios (Ginzburg, 1989) da potência das conversas no processo formativo do professor quando nos implicamos em *aprender com*.

Como professora supervisora da escola básica, o que vivenciava nesse programa, era uma formação com infinitas possibilidades de troca entre diversos *aprendentesensinantes*, superando a dicotomização e a hierarquia entre os diferentes *saberesfazeres* por meio da discussão em torno dos processos de *aprendizagemensino* (Oliveira, 2013) e da valorização do saber da *prácticateoriaprática* (Alves, 2008) compartilhado na escola (diariamente) e na universidade (semanalmente).

Recorro a Oliveira (2012a, p.8 e 9) para ressaltar a compreensão de prática e teoria como “instâncias complementares e indissociáveis do *fazerpensar* dos sujeitos das escolas e que se interpenetram permanentemente, não devendo ser percebidas como elementos dissociáveis de uma realidade ou reflexão qualquer”, por isso, *prácticateoriaprática*.

O projeto do qual fazia parte: “Pibid-Pedagogia/UFRJ” possuía licenciandos dos diversos períodos da Pedagogia. Sete deles partilhavam *saberesfazeres* diariamente comigo, numa turma de alfabetização do CAP/UFRJ, outros cinco participavam de outra turma, em outra escola, com outra professora supervisora. Semanalmente todos os *praticantepensantes* (Oliveira, 2012a) do projeto se encontravam na universidade: doze licenciandos; duas professoras supervisoras (da escola básica) e uma professora coordenadora (da universidade). Dessa forma, professorxs em formação, em suas multiplicidades, trocavam experiências, negociavam sentidos, partilhavam informações e saberes, (re)pensando e ressignificando ações, práticas e olhares sobre o cotidiano escolar. Muitos relatos foram produzidos nesses encontros e o capítulo 3 traz a discussão dessas trocas.

Mergulhando com todos os sentidos (Alves, 2008) *nos/dos/com* os cotidianos tendo a pensar o Pibid como *espaçotempo* de multiplicidade de práticas, de táticas, ensinando-nos a aceitar, como dignas de interesse, de análise e registro, as *práticas comuns* (Certeau, 2013), tidas como insignificantes, e que são potencializadas através dos relatos e das narrativas que contribuem para a superação da *cegueira* epistemológica (Oliveira e Sgarbi, 2007, p.19), desinvisibilizando práticas emancipatórias presentes nos currículos que emergem quando pedimos *licença* (Ferraço, 2001; Regina Leite Garcia, 2003; Sússekind, 2007) para entrar nas salas de aula, para *versentirouvir* com olhos que fitam e passeiam e com o tato e os ouvidos (Sússekind, 2011, p.34).

A respeito da *cegueira epistemológica*, entendo, com Oliveira e Sgarbi (2007), que é culturalmente desenvolvida pelos sujeitos sociais em virtude dos processos de socialização e dos saberes que nesses processos se tecem:

Esta cegueira pode ser superada – desaprendida – a partir de processos cotidianos de desestabilização do já-sabido, que dariam origem tanto a novas possibilidades quanto a impossibilidades, derivadas de novas e diferentes cegueiras ou, ainda, de um impedimento à repetição. Ou seja, a partir do questionamento e da desnaturalização dos valores e saberes socialmente tecidos. (p.19).

O Pibid se constitui como um programa de formação de professores que possibilita horizontalizar as relações, um caminho para *enxergar* que, além das *cegueiras*, há outras possibilidades. Bom seria se todos xs licenciandxs tivessem a oportunidade de participar desse programa de modo democrático, no entanto ele se limita a um número específico de estudantes que passam por processo seletivo através de editais bianuais e nem todos os gestores são anti-hierárquicos em seus projetos. Vale ressaltar aqui que, desde 2015 o programa vem sofrendo instabilidade e ameaças de corte que tiveram acento a partir de mudanças na gestão da Capes e, em fevereiro de 2016 foi anunciado o fim de 45 mil bolsistas que estariam há mais de 24 meses no programa e a impossibilidade de admissão de novos alunxs. Como num efeito cascata, unidades escolares também seriam desligadas e, em poucos meses, veríamos o fim desse programa de formação. Muitas mobilizações aconteceram pelo país e nas redes sociais: #FicaPibid, #AvançaPibid e Forpibid (instância política de defesa do programa criada em 2013) recolheram vídeos, relatos e experiências do que vêm acontecendo com o Pibid nas escolas endossando a sua importância para a formação docente e recolheu mais de 100 mil assinaturas ponderando sobre a gravidade dessa medida que ruiria toda a estrutura que foi construída de aproximação universidade-escola.

Em março de 2016 a Capes anunciou que o programa seria mantido, mas que haveria corte de 32% dos recursos.<sup>43</sup>

Trago relatos de participantes do Pibid que defendem a continuidade do programa:

Minha experiência com o Pibid vai muito além dos objetivos do próprio programa de mudar o resultado na escola ou de fixar os estudantes na docência, mas entendo que o Pibid mudou a história da formação de professores obrigando universidade, professores, estudantes: professores em formação, a manterem um diálogo cotidiano e através dessa conversa complicada poderem pensar soluções locais para os problemas imensos que enfrenta a educação no nosso país. Pensar em acabar com o Pibid é dizer não à única experiência na história da formação de professores que buscou uma relação de fazer docente compartilhado para tirar o professor da sua produção individual, isolada e demonizada. O Pibid é um projeto que mudou as universidades, mudou as escolas mudou a história da formação de professores e mudou a vida de muita gente. (Bolsista Pibid de Coordenação desde 2012; 2015).

Eu não quero que o Pibid acabe porque eu já fiz parte de outros estágios onde me deram uma turma para que eu fosse realmente o professor. Eu acho que não é assim que a gente aprende a ser professor, sem nenhuma outra pessoa experiente pra poder te ajudar e no Pibid eu percebi que há muita troca do professor e do aluno com a gente. O Pibid é o espaço adequado para eu aprender essa ação docente. (Bolsista Pibid de Iniciação à Docência desde 2014; 2015).

Não queria ser professora porque cresci vendo minha mãe sentada horas corrigindo provas e fazendo planejamentos, mas acabou que a vida me levou a uma licenciatura e ao Pibid. Já estou dois anos na mesma escola e com a mesma turma e hoje sei o que quero pra minha vida porque o que aprendi como bolsista do Pibid renovou toda a vontade de trabalhar com crianças pequenas. Eu pude ver o desenvolvimento das crianças, o trabalho da professora de pertinho e vi tudo o que eles trazem pra gente. Acompanhar tudo isso foi muito gratificante. (Bolsista Pibid de Iniciação à Docência desde 2013; 2015).

Não quero que o Pibid acabe porque só ele pode me proporcionar uma experiência de verdade de inserção em sala de aula. A experiência do estágio da faculdade é bem diferente do Pibid, do envolvimento que a gente acaba tendo com a turma, com o professor. É meio complicado de explicar, mas o Pibid vai muito além do estágio e cortarem isso da gente é um absurdo. (Bolsista Pibid de Iniciação à Docência desde 2015; 2016).

Vejo no Pibid a oportunidade de partilhar tudo com os futuros professores: minhas certezas, minhas dúvidas, minhas angústias, minhas tristezas, minhas esperanças. A presença dos bolsistas traz mais ânimo à sala de aula, traz uma esperança nova, traz ideias atualizadas, traz a possibilidade de pensar a sala

---

<sup>43</sup> No momento que finalizei a dissertação havia um debate sobre alterações ou até extinção do programa Pibid. Essa questão não seria possível de ser enfrentada aqui nesse trabalho e fica como sugestão para mim ou para outros estudantes o importante desdobramento das discussões aqui trazidas.

de aula em conjunto. Acho até que aumentou em mim a autoestima por ser professora de escola pública. (Bolsista Pibid de Supervisão desde 2014; 2016).

Os relatos falam por si... os apelos nos vídeos são emocionantes e me fazem refletir a respeito dos embates políticos que são travados a favor x contra este programa, genuinamente brasileiro, que nas palavras do primeiro relato: “mudou as universidades, mudou as escolas mudou a história da formação de professores e mudou a vida de muita gente.” Com este programa, os saberes da docência deixam de ser posse da universidade e circulam no *entrelugar Universidade x escola básica* (Süssekind, 2011). Será que é esse o incômodo dos que querem seu fim?

#### **2.4 Saberes “da prática” x diploma = uma luta de forças “PRÓ INFANTIL”**

Em 2010 fui convidada a integrar a equipe de Educação Infantil<sup>44</sup> da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Nessa ocasião, enfrentávamos os desafios da educação para crianças de zero a cinco anos que, considerando o reconhecimento do direito da Educação Infantil na legislação brasileira, figurava, até então, como um direito social ainda em vias de efetivação, pois os avanços da legislação não foram acompanhados de uma política de financiamento para a Educação Infantil que permitisse uma expansão do atendimento por instituições públicas, bem como sua qualificação. No âmbito dos movimentos sociais, a demanda por creches era vista da perspectiva do direito da mãe trabalhadora; em outro espaço de mobilização, os movimentos pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes lutavam, principalmente, pelo atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco (Campos, 1999).

No panorama atual o acesso às creches varia de acordo com a classe social que a criança pertence. Se tem dinheiro, tem creche. De acordo com nossos cálculos, para que todas as crianças fossem atendidas por creches, seria necessária a construção de cerca de 70 mil novas unidades com capacidade para 120 alunos cada, somando um valor mais baixo do que o que o governo

---

<sup>44</sup> A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, dividindo-se em creche, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, 4 a 6 anos (Brasil, 1996, art. 30).



vai gastar com a Copa do Mundo no Brasil. (Relato de militante do Movimento Mulheres em luta por creche – SP; 2011).

Vale ressaltar que na Constituição de 1988, a Educação Infantil era citada como um direito das crianças, dever do Estado e opção da família. Na LDBEN de 1996, a principal mudança foi a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que significou, na prática, a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem, para o âmbito dos órgãos de educação, a responsabilidade pelas redes de creche (Campos, Füllgraf e Wiggers, 2006).

Até o início dos anos 2000, a oferta de educação infantil ficava quase que exclusivamente nas mãos da assistência social. Com os avanços de políticas públicas e a aprovação da emenda constitucional nº 59/2009, que traz a oferta obrigatória e gratuita da educação básica de 4 a 17 anos, mudou um pouco esse cenário, transferindo para as secretarias de educação a viabilização da educação também na primeira infância.<sup>45</sup>

Para dar conta da grande demanda por vagas em creches para crianças de 0 a 3 anos na cidade do Rio de Janeiro, a SME estava desenvolvendo políticas públicas, como a formação de professores e gestores, voltados exclusivamente para a primeira infância, além de programas que envolviam pais e mães nos processos de aprendizagem.

Acompanhei alguns encontros do programa Primeira Infância Completa (PIC) que surgiu como uma alternativa para as crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses que ainda não estavam matriculadas em unidades educacionais infantis por falta de vagas. O programa, criado em 2006, constituía-se como mais uma modalidade da política pública municipal da Educação e resultou de uma parceria entre as Secretarias de Educação (SME), de Saúde (SMS) e de Desenvolvimento Social (SMDS) com o apoio da Secretaria Municipal da Casa Civil (CVL).

No lugar de matrícula ativa na creche, as crianças, junto com seus familiares, frequentavam o espaço escolar durante manhãs quinzenais de sábado, programadas em conjunto pela equipe pedagógica da escola, agentes da secretaria municipal de saúde e da assistência social. “Cobrindo com panos quentes” a falta de vagas nas creches, a prefeitura buscava a “formação de pais conscientes”:

---

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/secretaria-municipal-de-educacao-do-rio-de-janeiro-apresenta-modelo-de-educacao-infantil-que-integra-pais-ao-processo-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

A coordenação do projeto acredita que para que haja de fato uma educação de qualidade na primeira infância, é preciso que os pais compreendam as necessidades primordiais dessa fase da vida. Nessa perspectiva, a secretaria do Rio tem oferecido uma formação quinzenal – chamada de Escola de Pais – nas instituições de ensino, orientando os pais sobre questões relacionadas à saúde, educação e a importância de vínculos familiares nos processos de aprendizagem na infância.<sup>46</sup>

Se de um lado havia um programa que se “preocupava” com a formação dos pais, de outro, havia uma equipe na SME preocupada com a formação dos Agentes Auxiliares de Creche (AAC). Até este momento, não havia obrigatoriedade de que os profissionais que atuavam diretamente com as crianças, nas creches e pré-escolas, fossem docentes. De acordo com os editais<sup>47</sup> do Concurso Público destinado à seleção de candidatos para o preenchimento de vagas no cargo efetivo de Agente Auxiliar de Creche, a qualificação mínima exigida era o Ensino Fundamental Completo. Esse desafio, a nosso ver, precisava ser superado porque a gestão pública municipal contrariava a legislação educacional a respeito da formação do educador da educação infantil<sup>48</sup> recorrendo à contratação de pessoas sem habilitação mínima exigida para atuar com a faixa etária atendida nas instituições infantis.

Hoje, percebo que essas discussões estavam calcadas na ideia de que havia um conhecimento “poderoso” *transmissível* por meio de práticas docentes *de qualidade*. A falta do diploma abissalizava e invisibilizava os saberes *produzidospartilhados* nos cotidianos das creches e era preciso “capacitar” ou “substituir” as Agentes Auxiliares de Creche para atender às demandas de uma educação mercadológica.

A política de formação de professores que passou a se fazer presente na ocasião e que se configurou como “passo importante para a formação”, com avanço na escolaridade, foi o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), lançado desde 2005 pelo Ministério da Educação “com vistas a habilitar,

---

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/secretaria-municipal-de-educacao-do-rio-de-janeiro-apresenta-modelo-de-educacao-infantil-que-integra-pais-ao-processo-de-aprendizagem/>> Acesso em: 09 jun. 2015.

<sup>47</sup> Edital conjunto SME/SMA nº 08, de 24 de julho de 2007 (1600 vagas); Edital SMA nº 110, de 28 de maio de 2012 (50 vagas).

<sup>48</sup> Segundo o artigo 62 da LDBEN 9394/96: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”

em magistério para a educação infantil, profissionais que têm se dedicado ao trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o ensino médio<sup>49</sup>:

O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil. Com material pedagógico específico para a educação à distância, o curso tem a metodologia de apoio à aprendizagem em um sistema de comunicação que permite ao cursista obter informações, socializar seus conhecimentos, compartilhar e esclarecer suas dúvidas, recebendo assim uma formação consistente. Ao final do curso, o cursista será capaz de dominar os instrumentos necessários para o desempenho de suas funções e desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças da educação infantil<sup>50</sup>.

Pautada em uma matriz neoliberal, segundo Santos (2005, p.10), aquela que “se assenta num princípio de seletividade e, como tal, no binômio inclusão/exclusão”, a política do PROINFANTIL objetiva “uma formação consistente” aos profissionais que trabalham nas creches, *garantindo*, ao final do curso, o “domínio” do trabalho com crianças pequenas. O diploma passou a garantir, também, gratificações salariais e possibilidade de participação no concurso para Professor de Educação Infantil (PEI), cargo criado no Município do Rio de Janeiro através da Lei n.º 5.217, de 1º de setembro de 2010<sup>51</sup>. O trabalho na Gerência de Educação Infantil me permitiu acompanhar a aprovação deste cargo. O município do Rio de Janeiro passaria a ter professores concursados exclusivamente para atender crianças de zero a seis anos de idade, marcando uma conquista na política de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação Carioca. Vale ressaltar que esse cargo, criado na gestão (2008 - 2012) nasceu por força de pressões sociais e por cobranças do Ministério Público Federal. A discussão na elaboração do edital durou semanas e percebemos a dificuldade em definir o “perfil” do professor. Hoje me questiono a respeito da existência desse perfil. Se existe, a quem serve? Acredito que, mais importante, é romper com os processos de homogeneização que invisibilizam e ocultam as diferenças e reforçam o caráter monocultural da formação docente para valorizar práticas educativas que partam do reconhecimento das diferenças presentes *dentrofora* dos “espaços” considerados, “próprios” de formação.

<sup>49</sup> No Rio de Janeiro o PROINFANTIL foi operacionalizado em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Governo do Estado do Rio de Janeiro e o Governo Municipal do Rio de Janeiro.

<sup>50</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=548&id=12321&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=548&id=12321&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 03 jul. 2015.

<sup>51</sup> Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/2ed241833abd7a5b8325787100687ecc/d5fc2a0505ad1a68325779200673ef4?OpenDocument>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

Quando entrei no município, percebi que havia uma resistência das Agentes Auxiliares de Creche. Naquela época havia um clima hostil, muita frieza, mas eu preferi me silenciar para aprender com elas [AAC] porque elas tinham muito mais experiência, muito mais prática do que eu, que só tinha um papel que dizia que eu era professora, só isso. Elas não precisavam de papel. Elas sabiam muito mais que eu, mas meu salário sempre foi muito maior e isso me entristece até hoje. (PEI desde 2011; 2016).

Sou Agente há muitos anos e não quero deixar de ser, mas também não quero que me olhem como menor. Sei que não sou professora e nem quero ser, mas também não quero ser cobrada como professora. Quero fazer meu trabalho, do jeito que tenho que fazer. (AAC desde 2010; 2016).

Entre no município como Agente de Creche, fiz o PROINFANTIL e passei no concurso para PEI. Tô fazendo pedagogia agora. O que mudou? Acho que entendi que eu não me valorizava no que eu já sabia. Me vejo fazendo muitas coisas que fazia antes, mas me vejo também fazendo coisas diferentes que aprendi na faculdade, nos textos... A teoria me ajudou a entender muita coisa que eu já fazia e a mudar muita coisa também. (AAC desde 2009 e PEI desde 2014; 2015).

Ao trazer essas lembranças endossadas pelos relatos dos *praticantes* da creche, percebo que, presas a um pensamento hegemônico, não pensávamos a formação como algo a mais, mas sim como algo excludente e hierarquizante. Não enxergávamos a formação que acontecia/acontece na prática, invisibilizávamos os *saberes/fazeres criados/inventados/partilhados* pelxs *praticantes/pensantes* (Oliveira, 2012a) das creches e, certamente, desperdiçamos muitas experiências.

Eu acho que não importa se é AAC ou PEI, o profissional que trabalha aqui na creche precisa estar preparado teoricamente para encarar a diversidade porque a gente não pode trabalhar no achismo, não pode trabalhar dentro das nossas convicções pessoais. Aqui não é extensão da minha casa e eu tenho um compromisso porque é uma instituição pública e eu sou representante do poder público nessa comunidade. Tenho um compromisso e as minhas ações precisam estar respaldadas em documentos, num conhecimento teórico, até onde eu posso ir dentro do meu conhecimento teórico? É claro que preciso ter um bom senso, mas tenho que entender como se dá o desenvolvimento humano nessa faixa etária, o que é típico? Evidente? O que não é evidente, mas acontece quando a criança não fala ainda, mas eu sei que ela pensa, que ela entende? Isso que os livros me dão – isso não brota, e a partir daí vou construindo saberes, a partir dessas relações porque cada criança é um indivíduo diferente e reage de maneira diferente então posso ter um conhecimento muito grande da teoria, mas se não tiver dia a dia com a criança não vou saber como fazer. Eu preciso me apropriar desse conhecimento sim e estar atenta às coisas que acontecem no dia a dia, aí eu me aproprio disso para usar a teoria, já oficializada, nas nuances do dia a dia. Não é só uma prática sem uma leitura, sem um entendimento, sem um conhecimento e também não é só a teoria e vejo que isso é em todas as áreas, não é só professor. Na medicina, nas ciências... quando a gente trabalha com ser humano mais ainda, então aquilo que a gente espera do comportamento de uma criança, é diferente em outra e o como que a gente reage? Temos que

estar abertos e preparados para sermos surpreendidos por essa criança que tem uma produção porque acreditamos e incentivamos o protagonismo infantil, mas isso porque a gente estuda e faz. (Diretor IV<sup>52</sup> de um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) desde 2012; 2016).

Os relatos ressaltam a importância da multiplicidade dos espaços de formação: aprendemos na relação que estabelecemos com o outro e/também com *livros*. A formação não tem um *próprio* (Certeau, 2013), mas acontece nas nuances, no acaso. Seu *espaço* vai se constituindo a partir dos *usos* que são feitos e que permitem a diferença, o sempre novo, a abertura ao inusitado, às surpresas.

Hoje compreendo, com Santos (2007a), que existem cinco modos de produção de não-existência que subtraem o mundo e desperdiçam experiências, a saber: *monocultura do saber e do rigor do saber*, que cria a figura do ignorante, porque entende que a ciência moderna e a alta cultura são os critérios únicos de verdade e qualidade estética, considerando todo o resto como inculto; *monocultura do tempo linear*, que inclui o conceito de progresso, modernização, desenvolvimento e globalização, entendendo que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos; *monocultura da naturalização das diferenças* que inferioriza e naturaliza hierarquias, compreendendo as relações de dominação como consequência porque os inferiores o são “por natureza”; *monocultura da escala dominante*, que desqualifica o local, porque considera irrelevantes outras escalas que não sejam universais e globais, negando as produções particulares e locais; e *monocultura de produtivismo capitalista*, que concebe o improdutivo como aquele que não atende aos critérios de produtividade capitalista, já que compreende o crescimento econômico como um objetivo racional inquestionável, maximizando a geração de lucros.

Essas lógicas subtraem o mundo, desperdiçam experiências e criam o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular, e o improdutivo. “Tudo o que tem essa designação não é uma alternativa crível às práticas científicas avançadas, superiores, globais, universais, produtivas.” (Santos, 2007a, p. 32).

---

<sup>52</sup> Denominação para Diretor Geral.

## 2.5 Saberes “da universidade” x Saberes “da prática”: negociando sentidos na (des)formação

Assim que terminei a licenciatura em Pedagogia, comecei a trabalhar em uma escola tradicional particular confessional do Rio de Janeiro. Neste lugar, eu (recém-chegada na escola) e as professoras antigas, criamos táticas, no sentido cerтеаuniano: *determinadas pela ausência de poder* (Certeau, 2013, p. 95), para que pudéssemos nos “manter” na instituição. Na época, fazia 5 anos que a LDBEN<sup>53</sup> estabelecera diretrizes no que se refere à formação de professores para o ensino básico em cursos de Licenciatura. A exigência do diploma em nível superior, para o exercício do magistério, vinha sendo debatida e as disposições transitórias da Lei sugeriam que essa exigência seria feita a partir de um período de 10 anos, contados após o ano de sua publicação, portanto, como condição a continuarem trabalhando na escola, a direção estabelecera, às professoras sem diploma universitário, um prazo para a conclusão da graduação.

A exigência da qualificação, em nível de graduação, para profissionais que já estavam nas escolas parecia ancorada em um paradigma que desvaloriza os saberes “da prática”, da experiência. Era um prenúncio do que aconteceria depois com as Agentes Auxiliares de Creche no Município do Rio de Janeiro o que me remete à seguinte pergunta: a quem serve essa formação?

As minhas colegas professoras esbanjavam *saberes/fazeres* das salas de aula, *sabedoria* daquele cotidiano, e eu percebia isso nas conversas nos intervalos onde uma contava pra outra o que tinha feito e como tinha conseguido resolver (a tempo) uma ou outra questão do planejamento. Elas olhavam espantadas para a “jovenzinha” recém-aprovada no processo seletivo. Eu era a *menina com faculdade*. Elas eram as “senhoras” com muitos saberes “da prática” e, posso dizer que, na perspectiva de Elias e Scotson (2000), eu era *outsider* em um grupo estabelecido, da mesma forma, se pensar como na anedota que Oliveira (2008b, p. 179) lembra em um dossiê sobre currículo, juventude e cotidiano, que *velho é todo aquele que tem dez anos mais que eu*, minhas novas colegas de trabalho eram *muito mais velhas*. A experiência com elas reforça a compreensão de que uma decisão política é sempre re-

---

<sup>53</sup> Lei 9394/96.

egociada, re-interpretada e re-decida localmente porque os conhecimentos são *relacionais, situacionais e contextuais* (Simmel, 2009).

Elas se inscreveram na faculdade mais próxima, desmistificando para mim, a crença no poder do “conhecimento acadêmico” que, nessa altura, se mostrava pouco valioso para resolver os conflitos da sala de aula. Elas sabiam muito, eu queria aprender tudo. Observava pelas janelas, pelas portas abertas, o jeito de falar, de se posicionar, de conversar com as crianças, de chamar atenção, de brincar. Por outro lado, elas mistificavam os saberes acadêmicos e desvalorizavam seus conhecimentos. Foi então que encontramos uma tática: eu ajudaria nos trabalhos exigidos pela faculdade e elas me ensinariam tudo que precisava para me manter naquela escola. “Essas ‘artes de fazer’ dos praticantes, os usos e táticas que desenvolvem cotidianamente são inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças entre o forte e o fraco que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas ‘ações’” (Oliveira, 2008a, p. 56).

Hoje percebo que estávamos ancoradas em um paradigma hegemônico de “transmissão de conhecimento”, como se fosse possível apreender os “segredos” da prática docente, da escrita acadêmica sem que “mergulhássemos” no cotidiano. Venho entendendo com Alves (2008), que não há prática despida de teoria. Ela *convalida a teoria* (Regina Leite Garcia, 2003, p. 12) assim “partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática.”

Estudar e escrever sobre Vigotski, Piaget, Freinet, Freire, preparar modelos de planos de curso/de aula/de atividade/projetos era, naquela época, mais fácil (a meu ver) que encarar uma turma de 25 pequeninas crianças da Educação Infantil, todas agitadas, curiosas, ansiosas, falantes. Para elas era exatamente o contrário. Eu sentia como se estivesse sob uma chuva de questionamentos: Como não chamar atenção dos passantes com uma turma “desorganizada”? Como “controlar” a turma? Como dar conta de usar a tinta sem sujar todas as mesas e o chão? Como trocar a roupa molhada da natação pelo uniforme antes dos pais chegarem? Como lembrar de colocar casacos e capas de chuva nos dias chuvosos? Como administrar uma briga (com olhos na justiça) por causa da troca de um “fandangos” por uma maçã? Como “colocar o planejamento em prática”? Como conseguir ler agendas/responder bilhetes de todas as famílias e dar atenção às crianças ao mesmo tempo? Como caminhar com a turma pela escola

sem atrapalhar as outras crianças? Como evitar o olhar repreendedor da coordenadora quando via o “caos” na minha sala? Como???

Não conhecia Pinar (2012) para compreender os currículos como *conversas complicadas*; Oliveira (2012a) que defende o currículo como *criação cotidiana*; Doll (1997) para compreender que o *caos* é criativo e generativo, constitutivo da aprendizagem; Ferrazo (2008) para assumir que *inventamos o cotidiano a cada dia*; Sússekind; Reis; Sampaio... enfim, as dúvidas de “ontem”, baseadas em uma credibilidade na capacidade de *um conhecimento* resolver os “problemas” da sala de aula, dialogam hoje com outras dúvidas que são respondidas ao me abrir para *aprender com o outro*.

Minhas colegas eram minhas *ensinantesaprendentes*. Maravilhosas, me deixavam assistir as aulas, me ensinavam pequenos-grandes detalhes... e eu era *ensinanteaprendente* quando sentava com elas para explicar sobre o trabalho que havia acabado de redigir, sobre o projeto que acabara de escrever. Uma troca potente que, dia a dia, me dava cada vez maior autonomia para encontrar um caminho de continuar naquela escola e a elas, de elaborarem, sozinhas, os trabalhos/projetos/planos e nossos *encontrosplanejamentosconversas* foram ganhando questionamentos e embasamentos que aprendíamos umas com as outras e no cotidiano, captando o caráter processual da formação, numa troca repleta de afetos.

Hoje vejo que as crianças também eram as minhas *ensinantesaprendentes*. Se, com professoras que estavam há mais tempo nas salas de aula aprendi técnicas para lidar com aquela instituição, com as crianças fui aprendendo/desenvolvendo um jeito “próprio” de ensinar, sem prescrições, nem manuais.

Com táticas astuciosas, dentro de minha sala de aula, procurava transformar o *espaçotempo* da escola em descobertas, em encontros, em negociações, protagonizando as crianças no processo de *ensinoaprendizagem*. Mais tarde, encontrei respaldo teórico nos estudos de Geraldi (2010, p. 95 e 96) a respeito da nova identidade docente que: “não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas.” Era isso que fazíamos: questionávamos a vida!

Imagine uma aula em que se interrogue sobre o acontecido. Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar. Como foram as coisas cá, como foram as coisas lá: curiosidades e



vida. [...] Será necessário misturar conhecimentos e saberes, ultrapassar os limites das disciplinas, [...] ultrapassar o senso comum. E aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis. (Ibid, p. 97 e 98).

## 2.6 Professorxs em formação nas “conversas” *na/da/com* a disciplina de Didática<sup>54</sup>

Com Manhães (2008, p. 79) reconheço que “não posso deixar de me colocar como um aprendiz da formação, considerando o percurso que se fez/se faz no coletivo, sem fim e sem começo, sem saber ao certo quando ensinei ou quando recebi as lições que se entrelaçaram a outros saberes adquiridos anteriormente.” Dessa forma, trago mais uma das experiências *vividascompartilhadas* na interação com professorxs em formação, dessa vez, na travessia de mestranda, no estágio de docência da disciplina Didática<sup>55</sup>. Durante um semestre tive a oportunidade de (re)afirmar, aprendendo com professorxs em formação das mais diversas licenciaturas, da escola básica e da universidade (minha orientadora), que há múltiplos caminhos que nos fazem professor e, superando a concepção de formação docente como um processo linear e de transmissão de conhecimentos para o exercício do ofício de professor (Süssekind e Alexandra Garcia, 2011), pude vivenciar aulas de Didática protagonizadas pelas conversas como formadoras que endossavam a ideia de que a formação não tem um início nem um fim, mas é um processo em redes, “que pressupõe uma pluralidade de caminhos, na

---

<sup>54</sup> Durante a qualificação foi levantada a possibilidade de mudar esse tópico para o Capítulo 3, onde dialogo com as narrativas de professorxs em formação, no entanto, optei por mantê-lo aqui para marcar que a Disciplina de Didática se insere nas políticas públicas de formação de professorxs como uma política educacional do ensino superior. Assim entendemos que essa cadeira pode configurar-se como *entrelugar* de formação e de disputas teóricas e epistemológicas.

<sup>55</sup> Disciplina oferecida por minha orientadora, professora Maria Luiza Süssekind, durante o primeiro semestre de 2015 aos alunos da Graduação nas diferentes licenciaturas (Música, Artes, História, Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, Ciências Sociais, entre outras) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

qual nenhum é privilegiado nem subordinado em relação a um outro” (Manhães, 2004, p. 114).

Segundo Libâneo (2014, p. 78) “a didática está no centro da formação profissional de professores como disciplina pedagógica, campo de investigação e de exercício profissional.” Portanto, todas as licenciaturas têm, em sua grade curricular, a obrigatoriedade dessa disciplina que, na UNIRIO é oferecida pela Faculdade de Educação e possibilita o encontro entre diferentes estudantes das licenciaturas, rompendo com a ideia de didática específica das disciplinas, criando um *entrelugar*, um espaço horizontal que desinterritorializa e mexe com as fronteiras das disciplinas.

Entre os objetivos do programa do curso oferecido pela minha prof. orientadora estão: Examinar, na trajetória da didática, seus limites, possibilidades e perspectivas na formação de professores; Refletir sobre o ofício do magistério considerando, no debate da literatura educacional, aspectos relativos à formação técnica, às opções epistemológicas, políticas e teóricas nas trajetórias profissionais; Entender a didática como campo em definição e seu aspecto de mediação da relação *ensinoaprendizagem*; Pensar a multiplicidade das práticas pedagógicas a partir de narrativas e trocas de experiências em busca da justiça cognitiva e emancipação social.

Os encontros<sup>56</sup> dessas aulas (re)afirmavam aquele espaço de formação como um *entrelugar* da *universidade-escola* (Süssekind, 2011) e potencializavam as redes de conhecimentos e subjetividades que ali transitavam produzindo copresença e condições de justiça cognitiva (Santos, 2010a). Nesses encontros, assim como nos encontros do grupo do Pibid, procurávamos pensar a multiplicidade das práticas pedagógicas a partir de narrativas e trocas de experiências de formação.

Recorri à leitura dos trabalhos finais dxs estudantes para encontrar pistas, indícios (Ginzburg, 1989) a respeito da dinâmica da experiência de formação docente vivenciada nas *aulasconversas*. Selecionei quatro fragmentos que hoje me atravessam e contribuem na ressignificação do meu estar sendo professora.

---

<sup>56</sup> Além das aulas, aconteceram dois encontros intitulados “Conversas *na/da/com* formação”, onde quatro professorxs atuantes na escola básica pública se encontraram com estudantes de Didática para trocarem experiências e conversarem sobre *prácticateoriaprática*. Esses encontros faziam parte do projeto de pesquisa “PIBID/CAPES-Interdisciplinar”. Agradeço a participação de Eduardo Prestes, Graça Reis, Renata Flores e Soymara Emilião.

Apesar de sempre ouvir da Luli<sup>57</sup> que ninguém ensina nada a ninguém e conseguir entender o que essa frase realmente quer dizer, acredito que aprendi sim, porque quis aprender tudo que me foi ensinado durante os sábados de aula. Acredito inclusive que, não seria a professora que sou hoje com meus alunos se vocês não tivessem me ensinado a ouvi-los antes de julgá-los e mandá-los para fora de sala e, ao invés disso, tivessem me dado uma receita de bolo sobre didática. (O., 2º período; 2015).

O relato de O. sugere que, nas/com as conversas, potencializadas nas aulas de Didática, foi possível dialogar com os saberes necessários para a copresença, para o trabalho com a diferença nas escolas. A *escuta atenta* sugere a possibilidade de pensar o outro como legítimo outro, na sua diferença, no direito que tem de ser diferente, me remetendo a premissa anunciada por Santos (1999, p.60) de que “temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” “Ouvir antes de julgar” seria uma forma de, na igualdade, reconhecer e conviver com as diferenças.

A “receita de bolo” parece estar pautada na crença da Didática como um “campo aplicativo e técnico de uma área do conhecimento restrita ao *como se aprende*” (Cruz et al, 2014, p.24). O. sugere que as aulas superaram o caráter prescritivo da Didática instrumental, evidenciando a articulação de diferentes *saberesfazeres* diante do inesperado que acontece no *incontrolável* cotidiano das salas de aula.

O “quis aprender tudo que foi ensinado” me remete aos diferentes *usos* que os praticantes, sinalizados por Certeau (2013), fazem, criam, bricolam.

Ao começar a disciplina de Didática achava que para ser professor bastava dominar o conteúdo para poder ensinar. Hoje vejo que na perspectiva do saber disciplinar, sim. No entanto, o saber do magistério não se limita apenas ao conhecimento da matéria a ser ensinada. É necessário também ter o saber cultural, conhecer a quem se ensina. Ter o saber não disciplinar é essencial no exercício do magistério. Mas o que limita este saber? É exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de conhecimentos que não são verificados por meio de métodos científicos. Desta forma, não é legitimado para estar nos currículos. (P., 4º período; 2015).

P. me faz refletir na crença de que o “domínio” dos procedimentos, objetivos e conteúdos de ensino poderia *garantir* o controle do que acontece nas salas de aula. Por outro lado, seu relato sugere reconhecer que o *saber* da docência passa pelo compromisso com o humano na sua dimensão social, cultural. Parece reconhecer a necessidade do “compreender o compreender do outro”, sinalizado por Regina Leita Garcia (2003, p.10), que tem relação com

---

<sup>57</sup> Como carinhosamente costumamos chamar a Professora Maria Luiza Süsseskind.

o mergulho na complexidade cotidiana da vida e com a desinvisibilização dos conhecimentos não legitimados pela ciência moderna, me levando a, mais uma vez, afirmar com Santos (2006), que “todo conhecimento é autoconhecimento”.

Acreditava que o professor era o dono do saber, contudo, após as aulas de Didática e ao entrar em sala de aula e dar de cara com tanta diversidade, vi que todo professor é apenas um mero aprendiz. Nem que eu tivesse estudado nas melhores escolas e universidades do mundo, estaria preparada para ensinar alguma coisa para alguém. A única certeza que me resta enquanto professora é que vou continuar aprendendo com as experiências que esses alunos me trazem, muito mais do que aprendi na minha escola particular franciscana. (Q., 7º período; 2015).

Q. parece evidenciar a diversidade do cotidiano que possui “múltiplas formas de expressão, infindáveis maneiras de compreensão, incomensuráveis modos de viver, e outras infinitas relações possíveis. Tanta gente, tantas experiências e tantos pontos de vista – de escuta, de sentidos e de sentimentos” (Oliveira e Sgarbi, 2002, p.15), reconhecendo a docência como um movimento ininterrupto de aprendizagem.

Seu relato sugere que aprendeu outras *formas de fazer* (Certeau, 2013), possivelmente práticas que evidenciam a emancipação no lugar do panoptismo (Foucault, 1987).

Na UNIRIO existe um Coletivo de Mulheres que abarca meninas de toda a universidade. Assim como qualquer coletivo, existe uma enorme divergência de opiniões em debates. Tenho reparado em diversos grupos feministas que participo, em meio a discussões acaloradas, muitos argumentos acadêmicos dão forma a réplicas e contestações. Isso me incomodou. [...] Assim que o debate foi levantado, um dos primeiros comentários foi “você devia estudar mais ao invés de perguntar coisas que já foram debatidas aqui, e que estão presentes em livros básicos que qualquer mulher que se diz feminista deve saber.” Eu não me contive e falei sobre a elitização que eu via dentro do feminismo [...] Eu não poderia contar que após poucos meses eu começaria a ter aulas de Didática que abordavam, diversas vezes, a questão do *conhecimento*. E isso interferiu em posteriores decisões, seja em vivências ou discussões de qualquer âmbito. O argumento daquele que lê e possui conhecimento maior, a ponta de arrogância que nos faz sentir detentores de inteligência maior que a do outro; esses foram alguns dos pontos que passaram a entrar em desconstrução na minha vida com muita constância. (R., 6º período; 2015).

O que me chama atenção no relato de R. é o enfoque no conflito, no consenso e dissenso possibilitado quando nos abrimos para a *conversa* com o outro, confirmando a premissa de Maturana (1998, p.75) de que “a democracia é obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo como qualquer um.” Seu relato também me remete à *leitura de mundo* anunciada por Paulo Freire

(1989) onde o entendimento que cada um tem da palavra está mediado pelo entendimento de mundo, dessa forma, entendo que a leitura passa pelas subjetividades e dessacralizo a ideia hegemônica de *sentidos únicos*. Busco em Bayard (2007), Certeau (2013) e Lévy (1999) o entendimento da leitura como fenômeno de intermediação que jamais vai produzir consensos, mas possibilitará bricolagens, múltiplos sentidos.

## 2.7 O CIEP e a possibilidade de assumir o *nãosaber* para aprender

Não poderia deixar de trazer para a reflexão as experiências *vividascompartilhadas* em um CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) no Complexo do Alemão<sup>58</sup>, Rio de Janeiro, onde tive a oportunidade de encontrar “Julianas”<sup>59</sup> que, com gritos e silêncios, me instigavam a pensar sobre o *fracasso escolar* e a assumir o *nãosaber* como uma grande possibilidade de aprender.

Na ocasião, era regente de uma turma de 3º ano do Ciclo de Formação<sup>60</sup> e recordeo o único pedido que recebi da direção: *mantenha-os em sala!* Assustada, refleti sobre a história de implantação dessas escolas no Rio de Janeiro e em minha crença, pautada na leitura do programa dos CIEPs (Ribeiro, 1986), de que aquele espaço público, de tempo integral, tinha uma proposta de educação escolar emancipadora visto que, nos anos 80 e 90, se apresentou como uma “atualização” da política educacional proposta por Anísio Teixeira que defendia uma instituição democrática, ajustada aos desafios de construir uma sociedade inclusiva e autônoma: “uma escola comum (única), laica, gratuita, obrigatória e co-educativa.” (Brandão, 1999).

---

<sup>58</sup> O Complexo do Alemão se constitui num conjunto de favelas que cercam os bairros de Olaria, Ramos, Penha, Bonsucesso, Inhaúma e Engenho da Rainha.

<sup>59</sup> Aluna citada no relato do Capítulo 1: *História de um caderno: o (en)canto silenciado*.

<sup>60</sup> Os Ciclos de Formação surgiram ao final dos anos 90 e foram implementados no Município do Rio de Janeiro entre os anos de 2000 a 2009. Tinham, como pressuposto, a continuidade do processo de aprendizagem não interrompendo-o com reprovações durante os 3 anos correspondentes ao Ciclo.

Os CIEPs, também conhecidos como “Brizolões”, foram criados no Estado do Rio de Janeiro na década de 80, no governo de Leonel Brizola (1983-1987)<sup>61</sup> pelo então Secretário de Educação Darcy Ribeiro que, convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública por ser elitista e seletiva, denunciava que as escolas não estavam preparadas para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho. Dessa forma, defendia que:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o Ciep proporciona a todos eles assistência médica e odontológica. (Ribeiro, 1986, p. 48).

As críticas neoliberais classificavam essa política pública de “assistencialista” e afirmavam que não existia, de fato, um projeto pedagógico que respaldasse a construção dos prédios públicos estaduais: ao contrário, entre as ênfases do programa, estavam o atendimento às crianças pobres, oferecendo também alimentação e outros serviços essenciais (Cavaliere e Coelho, 2003).

O caráter assistencialista da educação pública não tem sido atribuído somente aos CIEP’s, mas a toda a rede pública, quando se denuncia sua baixa qualidade pedagógica e ausência de resultados convincentes. Porém, em relação aos CIEP’s, essa crítica é sempre mais contundente, perpassando o próprio conceito de escola de tempo integral.

Dáí a importância de aprofundar a reflexão sobre o conceito de assistencialismo. As ações de cuidado, em qualquer escola, não podem ser vistas, em essência, como assistencialistas. O que pode levar a que sejam classificadas desta forma é a ausência de um projeto político-pedagógico capaz de inseri-las num conjunto mais amplo de ações informativas, educacionais e culturais. (Ibid, p.170).

Nos documentos divulgados pelo Governo do Estado via-se a proposta de:

incorporar à escola o universo cultural dos alunos, respeitar sua linguagem e as características da cultura produzida no meio em que vive, para que a vida possa se concretizar no cotidiano institucional e as novas vivências pedagógicas possam repercutir além do espaço escolar. [...] Assim, a Sala de Leitura oferecerá uma gama de material impresso aos alunos que, individualmente, a ele não teriam acesso. O vídeo levará ao cotidiano destes alunos uma linguagem, hoje, indispensável a nossa sociedade. O estudo

---

<sup>61</sup> O segundo mandato do governador Brizola do Partido Democrático Trabalhista (PDT) aconteceu no período de 1991 a 1994.

dirigido buscará aprofundar os conhecimentos por áreas de preferência das crianças e possibilitará observar os diferentes ritmos de aprendizagem, como um *dever de casa* orientado. O trabalho com esportes variados e com as diferentes formas de expressão artística tem nesse espaço importância fundamental, porque lida com diferentes canais de expressão do ser humano. A aquisição de novos conhecimentos pelas crianças dar-se-á de forma bem mais fácil e dinâmica, se não dissociarmos a educação de seu contexto cultural. Esta integração, prevista pelo Programa Especial de Educação e que tem a Animação Cultural como um de seus agentes, valoriza e leva para dentro da escola a cultura da comunidade a que os alunos pertencem. A organização do tempo e do espaço de todos estes conhecimentos, nos CIEPs, tem como centro o aluno. [...] Organizar o tempo e o espaço em função do aluno não implica apenas em adotar novas medidas administrativas que o novo sistema vai requerer, mas, principalmente, em deixar à disposição dele sua possibilidade de decisão a respeito do tempo e do espaço escolar, a partir de uma prática e da discussão coletiva da mesma.<sup>62</sup>

Nos primeiros meses de trabalho, o que eu conseguia perceber era um modelo diferente da redação dos documentos oficiais. Talvez acreditasse, ingenuamente ou “bem formadamente”, que havia possibilidade de “reprodução” de um modelo, de uma proposta política. Hoje, Ball (1994 *apud* Ball, 2001) me ajuda a compreender que tudo é descaracterizado quando se fala em política pública:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (Ball, 2001, p. 102).

Um relato-*catarse*, feito em um curso de formação continuada assim que entrei no CIEP, me faz compreender, hoje, que as lamentações e queixas estavam pautadas em um modelo escolar tradicional hegemônico que me habitava e que, se de um lado exagera no lamento, de outro denuncia a ausência do poder público:

Estou em um CIEP numa comunidade muito violenta. Nada do que li no Livro dos CIEP's e no PEE<sup>63</sup> acontece. Só consigo perceber a

<sup>62</sup> Cf. em SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. *Estud. av.* [online]. 1991, vol.5, n.13, p. 63 e 64. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0103-40141991000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0103-40141991000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) >. Acesso em: 20 jul. 2015.

<sup>63</sup> Refiro-me aos Programas Especiais de Educação (1º e 2º PEE) que trazia o modelo de escola de horário integral.

descharacterização do projeto e a improdutividade de um espaço. As salas de aula, muito amplas e barulhentas, têm meias-paredes<sup>64</sup> e são superlotadas; os programas esportivos e culturais não chegam aqui; não tem merenda para todas as crianças porque a prefeitura “imagina” que elas faltam, então só calcula para 80% do quantitativo de alunos; o centro médico nunca foi ativado; não temos professor na sala de leitura; a televisão da sala de vídeo é muito pequenina, incapaz de atrair as crianças que, em turno único, 8 horas por dia, sentados em carteiras desconfortáveis, vêm multiplicar por dois a carga horária das aulas. [...] Do programa dos CIEP’s resta apenas uma estrutura arquitetônica! As atrações da rua são muito mais “interessantes” que as da sala. Muitos alunos já trabalham como “malabaristas” de sinal ou carregando sacolas nas feiras. Quem quer aprender assim? O que eu posso fazer? (Relato da autora; 2002).

Com os sentidos de agora vejo que a ingenuidade dos meus argumentos mostra que invisibilizava as criações e invenções cotidianas dos *praticantespensantes* (Oliveira, 2012a) daquele/naquele *espaçotempo*. Habitava em mim a crença no poder transformador da educação, uma credibilidade na “regulação”, possibilitada pela “correta” estrutura organizacional do espaço escolar. Ancorada no pensamento moderno de qualidade que busca homogeneidade, incomodava-me a superlotação<sup>65</sup> das salas de aula que propiciavam a desordem e a falta de “controle”. A respeito da dinâmica das salas de aula, hoje entendo com Esteban (2006), que:

por mais ordenada que pareça ser, por mais enraizada que se apresente a identidade de cada sujeito que a compõe, por mais fixas que sejam as posições dos indivíduos que nela interagem, é um espaço que evidencia a diferença e potencializa a desordem, por propiciar o encontro com o outro que se desdobra no encontro com os muitos outros que cada um abriga em si. (p.9).

As meias-paredes incomodavam porque, sem programas esportivos e culturais, todas as crianças ficavam, ao mesmo tempo, nas salas de aula. Joanir de Azevedo (2003, p.58) argumenta que, com meias-paredes, “fechar a porta era um ato de retórica, um mero simbolismo” e “o que era privativo de um grupo tornava-se público, à revelia de seus componentes.” As aulas, mergulhadas na oralidade, precisavam ser substituídas pelo silêncio e o falar baixo, o “sussurro, típico talvez de mosteiros ou escolas aristocráticas.”

A “televisão pequenina”, sinalizada no relato, parece reforçar que eu vinha de um contexto diferente daquela comunidade. Hoje me pergunto: será que o problema era mesmo o

---

<sup>64</sup> As paredes não eram fechadas até o teto, dessa forma, ouvia-se tudo o que acontecia nas salas vizinhas. O arquiteto Oscar Niemeyer explicou que as meias paredes tinham por objetivo garantir a ventilação nas salas de aula. Cf. em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/stowedretr.mmp>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

<sup>65</sup> Confesso que, ainda hoje, acredito que a superlotação seja um problema quando optamos por um trabalho de valorização das diferenças.



tamanho da TV? Ou as crianças não queriam *perder tempo*, na escola, assistindo vídeos escolhidos pelxs professorxs? Ou eram as duas coisas?

Ainda lembro-me que, para atender todxs, em alguns dias da semana, os pratos precisavam ser “menos fartos”. Isso gerava muito incômodo nxs alunxs que reclamavam bastante com professorxs, sentindo-se injustiçados por ficarem com fome. Alguns choravam... Montamos um cantinho de biscoitos e balas e combinamos que podíamos comer “fora” dos horários estipulados pela direção. Havia um combinado entre xs professorxs de deixar os “restos” dos que não comiam tudo, separado, para dividir com os que precisavam de um pouco mais. Essas questões até hoje mexem comigo. É o descaso do governo, mais uma vez, presente em minhas inquietações.

O tempo de permanência diária na escola era assimétrico: enquanto eu permanecia apenas durante um turno (4 horas e meia), as crianças somavam dois (oito horas), e eu perdia “acontecimentos” diários da turma. Lembro-me que as crianças se divertiam contando o que havia acontecido durante minha ausência. Geralmente eram histórias engraçadíssimas de fugas, de “burlas” do nosso combinado. Depois constatei, com minha parceira de turma, que as histórias iam e vinham do turno da manhã para o turno da tarde, com poucos elementos de “verdade” comum.

O espaço escolar era muito amplo e as grades, simbólicas, permitiam que uns pulassem para fora e outros para dentro. A concorrência não era justa: de um lado a rua, “iluminada” com seus “belos atrativos” e possibilidade de ganhar “um troco”. De outro, uma escola com um turno extenso, com alimentação restrita e salas de aula “embaçadas” com poucos atrativos.

Joanir de Azevedo (2003, p.61) faz uma relação da estrutura arquitetônica planejada por Oscar Niemeyer ao que Certeau (2013) estabelece entre a “cidade projetada” pelos urbanistas e pelos arquitetos e a “cidade praticada” pelos usuários que “se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico; nesse espaço proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade [...] sem transparência racional – impossíveis de gerir.” Com essa premissa, cabe à resposta da minha pergunta ao que fazer: tudo ou nada! Se aceito a impossibilidade de gerir um *espaço praticado*, posso dialogar com as inúmeras possibilidades de *usos e maneiras de fazer dos praticantes* ou posso, da mesma forma, estagnar, por achar impossível o diálogo.

A respeito da estrutura física dos CIEP's, José Clóvis de Azevedo (2015, p.27) diz que possibilita repensar o espaço escolar:

como um espaço arquitetônico nobre, com todos os espaços para a criatividade, com uma estética estimuladora da atividade intelectual, para o estudo, a pesquisa, a recreação, os esportes, a cultura, a nutrição e tudo aquilo que aguça e provoca o espírito humano impulsionando o seu desenvolvimento intelectual, moral, estético e ético.

No entanto, a proposta arquitetônica de uma escola aberta, democrática, nobre, foi pensada antidemocraticamente, em gabinetes, e não dialogava com a comunidade escolar, endossando a defesa de Arroyo<sup>66</sup> (2013) de que: “Educação não se faz do gabinete. Lá não estão os professores e os alunos. A educação está na relação dialógica entre educadores e educadores, estudantes e estudantes, e educadores e estudantes.” A estrutura física, diferente da que estávamos acostumados, ao mesmo tempo em que somava elogios e prêmios ao arquiteto, levantava críticas e avaliações negativas de grande parte dos *usuários* (Certeau, 2013) daquele espaço.

O relato de Joanir de Azevedo (2003) como diretora de um CIEP, se assemelha ao que, também, vivenciava:

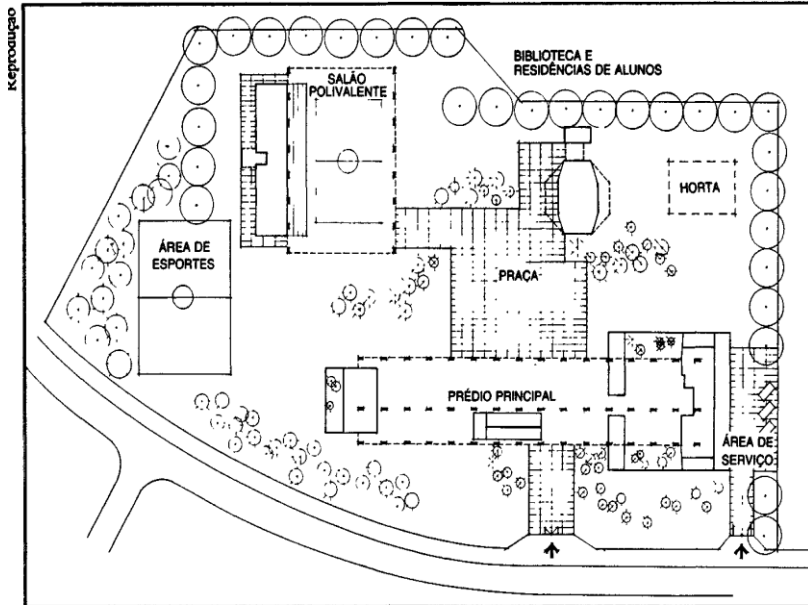
A ideia de liberdade e de escola aberta materializava-se, embora isso significasse, para todos nós, reaprender a trabalhar no espaço escolar. Precisávamos nos *desterritorializar*, abandonar o já-sabido, o já-organizado e significado, para nos *reterritorializarmos*, num processo doloroso de saber de outra forma, organizar e significar de outra maneira. (p. 65 e 66, *grifo da autora*).

Hoje, atravessada pelas leituras e pelas reflexões nas reuniões do grupo de pesquisa, rompo com o pensamento hegemônico da necessidade do confinamento e do silêncio para a “transmissão do conhecimento” e vejo como era emancipatória a arquitetura para a troca dos diferentes conhecimentos que ali circulavam. A amplitude das salas, o entrelaçar das vozes, a alegria das crianças correndo e se escondendo nos três andares de rampas e amplos corredores mostravam “uma construção inversa às construções características das décadas de 1970 e 1980: sem um ponto central de onde se pudesse ter o controle do todo.” (Joanir de Azevedo, 2003, p.52)

---

<sup>66</sup> Trecho da palestra proferida por Arroyo no 14º Fórum da UNDIME. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/05/17/%E2%80%9Ceducacao-nao-se-faz-do-gabinete%E2%80%9D-diz-miguel-arroyo-aos-gestores-no-14%C2%BA-forum-da-undime/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

**Imagem 1:** Projeto-padrão criado por Oscar Niemeyer para os CIEPs.



Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos<sup>67</sup>. No bloco principal, com três andares estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes.<sup>68</sup>

Como moro no mesmo bairro que o CIEP, tenho a oportunidade de reencontrar algumas “crianças” de ontem, hoje adultxs, passeando na pracinha ou trabalhando no comércio do bairro. Sempre que sou reconhecida ou reconheço aproveito para conversar e os relatos revelam detalhes da potência dos encontros das/nas salas de aula e que vão muito além dos planejamentos e modelos, mas encontra suas fontes no fugaz e acidental, no deslizante, forjado na invisibilidade, no silêncio, nos sentidos:

Lembro que ia pro CIEP à força. Meu pai me colocava lá dentro e ia trabalhar. Eu gostava é de catar latinha. Juntava tudo, vendia e conseguia comprar muita coisa. Quando dava pra fugir eu fugia, mas aí a diretora colocou grade em tudo e ficou mais difícil. Não é que eu não gostava da escola, mas é que vendendo latinhas eu conseguia dinheiro e a tia não entendia isso então eu fugia mesmo e ela segurava a minha mochila pr’eu poder voltar. (Relato de S., Estudante do CIEP entre 2003 e 2008; 2015).

Eu adorava a tia Priscila, mas eu sacaneava muito ela. Eu era aloprado, mas eu ia pro CIEP mais pra ver ela do que pra estudar porque eu lembro que ela era muito carinhosa, muito boa mesmo. (Relato de T., Estudante do CIEP entre 2001 e 2005; 2015).

<sup>67</sup> Desenho disponível em: <<http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/arquitetura/-fala-oscar-niemeyer>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

<sup>68</sup> Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/os-centros-integrados-de-educacao-publica>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

O que eu aprendi no CIEP? Puxa, foi tanta coisa... mas o que eu mais gostava era das histórias que a professora contava. Todo dia ela contava uma história e eu gostava de chegar cedo para ouvir e eu ficava imaginando aquilo tudo acontecendo comigo... (Relato de U., Estudante do CIEP entre 2000 e 2003; 2015).

Eu ainda visito a tia Adriana. Sempre que tenho tempo dou uma passadinha lá. Ela é muito doida e agora tá lá, dirigindo o CIEP. Se era bom, agora tá muito melhor. Minha filha vai pra lá também porque eu gosto muito daquela escola e aprendi tudo lá e tendo a tia Adriana como diretora, fico muito feliz mesmo. A tia Dri tem um dom para ensinar as crianças que têm muita dificuldade como eu tinha e hoje eu trabalho aqui na padaria por causa dela. (Relato de V., Estudante do CIEP entre 2000 e 2005; 2015).

Lembro-me das histórias de “fracassos”, de “perdas”, de “insucessos”, de “ausências” que habitavam a vida dxs estudantes do CIEP e que eram reproduzidas nos discursos dxs professorxs, dxs funcionárixs e dxs próprixs alunxs e familiares. Ao me abrir para conhecer as histórias de vida, as famílias, as casas, a comunidade, o outro, percebi que também havia relatos de conquistas, de ganhos, de sucessos e de presenças. É como se a reprodução do discurso hegemônico sobre o fracasso invisibilizasse outras possibilidades lá existentes. Essas histórias e Esteban (2009) me desafiam, ainda hoje, a refletir sobre a escolarização das classes populares e a me ajudam na compreensão da necessidade da abertura ao novo, ao não conhecido, a outras formas de saber e outros saberes tramados a outras formas de fazer, caso contrário, no lugar de valorizar e oportunizar a diferença, estaremos trabalhando em um projeto político *epistemicida e abissal* (Santos, 2007b).

A luta das classes populares por escola, que não seja mera concessão, ao longo da história e a cada dia, nos desafia a compreender: que movimentos fazem para dialogar com a escola, para se adaptar a sua dinâmica e, até mesmo, para negar as práticas escolares; como estes movimentos se tornam invisíveis, imperceptíveis, incompreensíveis, inaceitáveis; como são traduzidos em caos e impossibilidade; como o desejo de êxito produz amargas experiências de fracasso. Manter o compromisso com uma escola não só *para* todos, mas *de* todos, nos desafia a abandonar os caminhos bem conhecidos e enveredar por trilhas não percorridas, enfrentando o dilema: abrir a possibilidade de erros previsíveis nos claros objetivos de ensino que antecipam como deve ser o correto ou gerar na escola a possibilidade do novo, lugar de erros não experimentados e de acertos igualmente desconhecidos. (Esteban, 2009, p. 129, *grifo meu*).

Vale destacar que os currículos prescritos, longe de serem acordos sociais, são resultado de relações de força e demarcam pautas arbitrárias de ensino e aprendizagem construídas como verdade onde a transmissão de um único conhecimento e a conformação desse modo de estruturação do pensamento é entendido como único válido. Nessa concepção,

o currículo é assumido como substantivo possível de ser aplicado e não como verbo, individual, subjetivo e autobiográfico, como propõe Pinar (2012).

Senti necessidade de uma mudança epistêmica. Naquela sala de aula, naquele espaço, precisei deixar-me guiar pela intuição, pelos sentidos, pela “leitura” do ambiente, pelas encantadoras histórias de vida daquelas crianças, daquela comunidade. No lugar dos manuais e livros didáticos, como na escola particular tradicional, optamos por ousar. Mais uma vez precisei deixar-me levar pelo confronto com meus *nãosaberes*, com as possibilidades. Retomo uma narrativa escrita, anos depois, em um dos encontros com professorxs em formação, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Sempre quis ser professora. Cursei o antigo Normal e fiz Pedagogia. Ao entrar numa sala de aula de um CIEP no Morro do Alemão vi que pensava que sabia tudo, mas não sabia absolutamente nada. Foram momentos de muita aprendizagem, descobertas, desesperos. Aprendi a ser professora com aqueles alunos. Não adiantava chegar com planejamento lindo, era preciso “sentir o clima” antes de qualquer proposta, era preciso ouvir os silêncios, os gritos. Era preciso usar muita intuição, todos os sentidos. Era preciso paciência, controle emocional, respeito ao outro. Era preciso me sentir parte daquele grupo e sim, conseguimos ser um grupo! Não dava pra ficar seguindo cartilhas e orientações vindas de outras instâncias, era preciso criar a nossa. (Narrativa da autora; 2013).

Refletindo sobre minhas primeiras experiências no CIEP, narro processos de formação tecidos cotidianamente e desinvisibilizo algumas redes de saberes e fazeres que me constituíram professora. Ao relatar que *aprendi a ser professora com aqueles alunos* percebo que tinha uma concepção de que há um lugar fixo onde se finaliza a formação. Percebo também que aprendi nas *tentativas* porque, se “não dava pra ficar seguindo cartilhas e orientações vindas de outras instâncias”, era sinal de que precisei encontrar novas formas de *aprenderensinar* com aquele grupo. Provavelmente comecei a duvidar se estava mesmo “preparada” para enfrentar uma sala de aula porque “não adiantava chegar com planejamento lindo”, ou seja, havia a ideia de que se o planejamento não funcionava era porque algo tinha sido feito errado, enfim, a retomada deste relato me mostra, hoje, como o contato com o outro, comigo mesma, com o saber e com o *nãosaber*, se constituiu como *espaçotempo* de descobertas, de aprendizagem, de (des)formação significativa e provisória de ser professora. Com Joanir de Azevedo (2004, p. 13) vejo que minha possibilidade de compreender o compreender do outro reside, ao mesmo tempo, na possibilidade de me compreender como sujeito em formação em redes culturais, me abrindo, da mesma forma, para a compreensão do outro se formando em outras redes.

Nossos textos passaram a ser as nossas histórias, nosso currículo era criado/reinventado porque, dessa forma, percebia que tinha mais resultados do que reproduzindo exercícios prontos, no entanto, confesso que as ideias com princípios iluministas insistiam em mudar essa forma de trabalhar, afinal, havia um “certo” a ser seguido.

Os encontros nos Centros de Estudo eram de lamentações e desesperanças. Matrizes mimeografadas<sup>69</sup> circulavam pelos professores e uma quantidade cada vez maior de exercícios eram elaborados para “atingir os objetivos”. Eu tentava caminhar na contramão, confesso que achava que estava fazendo “errado” e, nesse conflito certo x errado, saber da academia x saber da sala de aula, manuais pedagógicos x realidade do aluno, encontrei, na fala da coordenadora pedagógica, o conforto e o desafio: *faça o que seu coração mandar. Você precisa gostar de dar aula, não se preocupe com as notas. Nossas crianças têm muita dificuldade mesmo... é só mantê-los em sala.*

“Aprisionando” as crianças num lugar de impossibilidades, a coordenadora exigia o “mínimo” dos professorxs porque parecia reconhecer/valorizar uma prática monocultora: o controle. Entendi que podia ousar: “adocei” as aulas, me desarme, conversei com as crianças, conheci as histórias das “Julianas”, chorei, aprendi, “segui o coração”, o encanto daquela experiência, compreendendo que, para além das *cegueiras*, havia outras possibilidades até mesmo dos *usos* que fazia das matrizes e dos exercícios reproduzidos de forma mecânica para todas as turmas. Acredito que esse texto seja uma tentativa de trazer os fios das angústias, das dúvidas que fizeram parte desse momento e que são semelhantes às dos professorxs em formação que têm dividido as salas de aula comigo.

A respeito da formação docente, Pérez (2004, p. 80) explica que nossa subjetividade, nossas ações, percepções e práticas hibridizam-se à medida que nos deixamos afetar pelo outro, pela sua cultura, pelo seu modo de viver e pensar o mundo, *artes de fazer* que traduzem diferentes maneiras de viver o cotidiano: cada contexto cotidiano nos forma diferentemente, porque nele existem componentes socialmente organizados de modos distintos.

---

<sup>69</sup> O mimeógrafo é um equipamento que produz cópias a partir de matriz (*estêncil*) afixada em torno de pequena bobina de entintamento interno e acionada por tração manual ou mecânica (Dicionário Online). Ainda é utilizado em algumas escolas municipais. Na época que estava no município era a forma de reproduzir material escrito sem muitos gastos. Atualmente, quase todas as escolas possuem máquina de xerox.

Na ocasião, a política curricular oficial para a Educação Básica eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento, elaborado pelo Governo Federal e distribuído a todos os professores da rede municipal de educação, constituiu-se em uma orientação curricular e tinha o objetivo de nortear a execução do trabalho do professor. Segundo a introdução do documento aos professores, a proposta era compartilhar o esforço diário de “fazer com que as crianças dominassem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.”<sup>70</sup> Dividido em disciplinas (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física) para o Ensino Fundamental e Médio, ressaltava, pela primeira vez, preocupações curriculares com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Os PCNs encontraram, no âmbito acadêmico, forte resistência, especialmente no campo do currículo, porque já apontava para algum nível de centralização curricular. Segundo Macedo (2014, p. 1534):

Um dos indicativos [...] foi a participação das comunidades de especialistas no ensino das diferentes áreas na produção dos parâmetros curriculares e de materiais de ensino, destacadamente, os parâmetros curriculares em ação. Outro é, sem dúvida, a própria literatura pedagógica, onde a defesa de que a função da escola é garantir o domínio do ‘conhecimento socialmente acumulado’ ou do ‘conhecimento poderoso’.

A argumentação de Macedo corrobora com o que venho apontando com Sússekind e Pellegrini (Sússekind, Lontra e Pellegrini, 2015) a respeito do entendimento subjacente de “conhecimento” capturado nas entrelinhas das políticas que buscam a padronização dos conhecimentos trabalhados pelos professores e dos resultados obtidos pelos estudantes.

Com relação à confiança atribuída aos “especialistas” das áreas, entendo que tem a ver com a credibilidade depositada nas ciências e no poder delas sobre as pessoas. Especialistas são convidados a opinar sobre praticamente tudo, revelando a confiança humana nos potenciais científicos (Vilaça, 2015), fazendo circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizando modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas relações (Lopes, 2006). Conhecimentos são abissalizados e vozes são silenciadas por um juízo de valor.

---

<sup>70</sup> Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 11 mai. 2015.

Vítimas de *epistemicídios* (Santos, 2004) sob a lógica de controle que marca o *imaginário neoliberal* (Ball *apud* Macedo, 2014, p. 1553), práticas escolares que não cabem nas prescrições das especializações são desqualificadas e invisibilizadas. Os professores acabam culpados e *demonizados* (Süssekind e Pinar, 2014) enquanto vemos multiplicar a arquitetura de regulação (Santos, 2004) através de punições, classificações e bônus, inundando as escolas com livros didáticos, manuais, aulas-modelo e cartilhas que *orientam* o professor. Tudo isso me faz (re)afirmar que propostas de intervenção curricular *sempre* farão com que professorxs, estudantes e conhecimentos, cotidianamente inventados, tornem-se inexistentes, abissais (Santos, 2007b).

As conversas com os pais, com alunos, com outrxs professorxs, funcionárixs e com a comunidade escolar, me ajudavam a compreender que a ideia de dificuldade existe a partir de uma construção abissal (Ibid) que acredita em uma única forma de conhecimento e hierarquiza e invisibiliza outras formas de aprender, outros saberes, outros conhecimentos.

Recorro aos estudos de Santos para compreender que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. (Santos, 2007b, p.79).

Percebia que o olhar das autoridades, da sociedade e também de alguns educadores, lançado àquela escola, àquelas crianças, invisibilizava as estratégias de aprendizagem, de solidariedade e declarava como não existentes os diversos conhecimentos que possuíam, os saberes que circulavam na comunidade, nas ruas, na escola. Nessa visão, a solução para a educação estaria na localização das “dificuldades de aprendizagem” e na superação dessas “dificuldades” através de estratégias/métodos “adequados”.

Recorro a Esteban (2009) para refletir sobre a “produção de qualidade” nas instituições públicas, cada vez mais universalizadas e, portanto, simultaneamente mais vinculadas às particularidades dos grupos historicamente subalternizados, negados em seu saber, invisibilizados.



A escola pública que se realiza a cada dia é uma escola marcada por tensões, conflitos, destituída de percepção e projeto únicos, o que leva ao questionamento sobre a padronização estimulada pela consolidação de processos de avaliação da aprendizagem orientados por parâmetros uniformes. A escola estruturada como parte do projeto da modernidade não se tornou realidade e seus princípios fundadores – a verdade como lei, o rigor como método, a transmissão dos conhecimentos socialmente válidos e necessários como finalidade – mostram-se insuficientes para enfrentar os desafios que a vida cotidiana contemporânea impõe. Mais do que isso, tais princípios, ainda que evoquem a democracia, articulam-se na perspectiva excludente que marca as relações coloniais, fortemente implicadas na produção do pensamento moderno. (p. 125).

Apesar do reconhecimento da escolarização como um direito, podemos perceber que o projeto de democratização do ensino não se constrói com o êxito de todos. Reflexões sobre a escola pública no Brasil passam, necessariamente, por suas articulações com as classes populares e com a dinâmica de produção do fracasso escolar. Entender essa dinâmica faz-nos indagar práticas escolares cotidianas que hierarquizam conhecimentos e reforçam a histórica subalternização de grupos que têm seus saberes e conhecimentos desqualificados.

Ainda com Esteban (2009), compreendo que atuar no cotidiano escolar das classes populares exige diálogo constante com os sujeitos que habitam às margens sociais e significa se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado.

A transformação da escola, por meio de sua efetiva democratização, é uma meta há muito buscada. Tal mudança exige uma profunda reflexão sobre os modos de incorporação das classes populares à escola, apresentando-se como um dos desafios centrais a promoção de ações capazes de fazer da escola pública uma escola de educação popular e não meramente uma escola para as classes populares. Nesse percurso, é relevante interrogar as relações entre esta mudança de perspectiva e a produção das práticas que orientam a dinâmica pedagógica. (Idem, 2007, p.10 e 11).

A escrita desse capítulo me remete aos estudos de Nóvoa (1997) sobre os desafios da formação e da profissão docentes que jogam-se no confronto entre a imposição de novos dispositivos de controle e de enquadramento e pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo, endossando a premissa de que não há projeto sem opções porque “toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação.”

Enquanto fazia os ajustes para a entrega desse texto, reencontrei V., autora do último relato deste capítulo. Enquanto tomávamos um café, nossa conversa se alongou e pude

entender que o CIEP, com todas as dificuldades apontadas, com xs professorxs repletxs de dúvidas, com o descaso das autoridades, com a falta de verbas públicas, foi e é importante porque os *usos* que fizemos daquele espaço, daquelas relações, daqueles encontros foram e são ímpares em nossas vidas, nos constituíram/nos constituem no que nos tornamos hoje.

Eu devo tudo o que sou àquela escola. Foi muito bom estudar lá. As professoras eram muito atenciosas, a tia Adriana, principalmente, uma professora muito querida, carinhosa e uma pessoa maravilhosa, sem palavras a dizer. Minha filha vai se chamar Adriana também porque quero lembrar pra sempre daquele tempo e quero que ela seja maravilhosa também<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Na ocasião da conversa (março/2016) V. estava grávida de 5 meses de sua segunda filha.

### Capítulo 3 TRAVESSIAS DE (DES)FORMAÇÃO: O (EN)CANTO NAS TROCAS COM PROFESSORXS EM FORMAÇÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Na travessia não é que algo passe da imobilidade ao movimento, de uma posição decaída a outra erguida. [...] A travessia é a diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo. Ou, talvez, a diferença que há no interior do tempo que passa: diferença enquanto intensidade, tempo enquanto profundidade. (Skliar, 2014, p. 26).

A escrita deste capítulo pretende trazer memórias, lembranças, narrativas do/no encontro com professorxs em formação e com crianças das salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental que *atravessaram/atravessam* minha (des)formação no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ), que, desde o ano de 2011, com a aprovação no concurso para a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em regime de 40h Dedicção Exclusiva (DE)<sup>72</sup>, passou a fazer parte da minha vida.

Pretendo trazer experiências das *travessias* das/nas turmas de alfabetização com professorxs em formação onde partilhamos fragilidades, dúvidas e cogitações, *aprendendoensinando* uns com outros, tecendo um bordado composto de diversos fios coloridos: o fio da criança, da prática, da dúvida, das leituras, das (des)orientações, das (des)construções, os fios... *vivoscompartilhados* antes/durante a pesquisa que, no exercício de (re)pensar, de captar sentidos e de pesquisar a nossa prática, nos oferece indícios (Ginzburg, 1989) do quanto fomos nos desvelando para *aprender com*. Deslocando a visão de professorxs “transmissorxs” de conhecimentos já elaborados para a de “professorxs-autorxs” das próprias práticas, abrimo-nos para a possibilidade de criar, de inventar, de construir novas formas de *aprenderensinar*.

Longe da ideia de que há um momento em que a formação se cristaliza, as narrativas e relatos, potencializados nos encontros com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, sugerem que também aprendemos a ser professor no cotidiano das salas de aula, no ineditismo, no acontecimento (Geraldí, 2010), na surpresa, na incerteza, nas situações reais onde é preciso usar coisas diferentes das que aprendemos na formação docente, na circulação

---

<sup>72</sup> O regime de 40h de Dedicção Exclusiva impossibilita a acumulação de cargos, tornando o funcionário exclusivo da instituição.

entre diferentes saberes e *nãosaberes*, no entendimento de que em todo conhecimento há uma ignorância e de que em toda ignorância há um conhecimento (Santos, 2011), na (des)formação, possibilitada através da invenção, descoberta de práticas, de nós mesmos e dos “outros”, não como um “outro eu”, e sim o outro enquanto tal, o outro que está, inclusive, no eu (Gallo, 2010). Uma formação em que ora somos *aprendentesensinantes*, ora somos *ensinantesaprendentes*, onde é preciso usar “fatores que não podem ser mensurados – um cheiro, um olhar, uma intuição” (Ginzburg, 1983), bricolagens, astúcias, táticas, diferentes *modos de fazer* (Certeau, 2013).

O Colégio de Aplicação é uma unidade de educação básica da UFRJ, fundada em 1948, como exclusivo ginásio de aplicação<sup>73</sup> da Faculdade de Filosofia. Possivelmente o entendimento subjacente à sua fundação era o de que se constituiria como um espaço de “aplicação” do que fora aprendido na Universidade. As investigações de Frangella (2003) sobre “colégio de aplicação como espaço de formação” trazem a ênfase na questão técnica dos cursos de formação de professores que se consubstancia com a criação do CAp como campo de desenvolvimento *de técnicas e procedimentos adequados* ao trabalho docente onde “a arte de ensinar é vista como ação de apresentação da matéria de forma tecnicamente organizada.” A partir da leitura da ficha de julgamento de ensino, preenchida pelos assistentes de Didática e pelos professores regentes de classe, que participavam da avaliação das aulas dadas pelos alunos-mestres, Frangella (2003) resume os pressupostos que balizavam a concepção de ensino:

Ensinar implica um *planejamento preciso*, a *organização* da aula de forma absoluta, a escolha do material, o *diagnóstico cuidadoso* da situação de ensino em questão bem como do nível de maturidade dos alunos, uso de *procedimentos apropriados*, *postura atenta* a todas as ações como voz entre outros, motivação adequada em todas as etapas do processo. Enfim, ensinar resume-se na direção *técnica* da aprendizagem, elaborada pela Didática e que, atravessando as diferentes etapas do ciclo docente, encaminharia o professor rumo a *autêntica aprendizagem* dos seus alunos, de posse desse conhecimento ele poderia *planejar, acompanhar, coordenar e controlar o processo de ensino-aprendizagem*. (p.13, grifo meu).

São pressupostos da década de 40/50 que parecem ainda nos “assombrar”, haja vista a crença no tecnicismo presente nos Cadernos Pedagógicos do Município, nos manuais para professores, nos documentos do PNAIC e na versão preliminar do documento Pátria

---

<sup>73</sup> Segundo Art. 1º do Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946: As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática.

Educadora<sup>74</sup>, que reduz a prática docente a métodos e técnicas e os métodos e técnicas a algo neutro e aplicável em qualquer espaço e tempo. Pressupostos que também se fazem presente no *imaginário* de alguns professorxs em formação ainda nos dias atuais, como visto nas narrativas dxs alunxs de Didática da Unirio.

Reis, Vilela e Maciel (2014, p.11) argumentam que os mais de 65 anos de existência do CAP/UFRJ (re)desenharam sua “função original (campo de estágio) à medida que o corpo docente progressivamente estabeleceu diálogos com os demais atores da formação docente, tanto na própria UFRJ quanto em outras instituições de ensino básico e superior”.

O corpo docente do colégio também vem se qualificando, mantendo vínculos com outros espaços institucionais acadêmicos e criando projetos de pesquisa e extensão. Assim, o CAP UFRJ, por um lado, mantém a atuação em espaços tradicionais da formação docente – as práticas de ensino e estágios supervisionados nos cursos de graduação – e, por outro, inventa novas formas e cria outros espaços de atuação, por meio da pesquisa e da extensão, que dialogam tanto com a formação inicial e continuada de docentes quanto com a educação básica. (Ibid, p.12).

Desde minha entrada no CAP, pude perceber o quando os três pilares: pesquisa, ensino e extensão estão presentes nas ações docentes e tive a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa e extensão, coordenado pela prof. Graça Reis, que acontecia no município de Queimados/RJ. Intitulado “CONVERSAS ENTRE PROFESSORES, a prática como ponto de encontro: outra forma de pensar a formação e os currículos praticados” tinha, como fundamento, a premissa de que a troca de experiências é elemento potente na formação continuada visto que, as narrativas dxs professorxs sobre suas experiências que burlam o que se pensa instituído, mostra que os saberes que atravessam a docência estão além do que se pensa conhecer sobre eles (Reis, 2014b, p. 23). Semanalmente íamos a Queimados para conversar com professorxs daquele município, algo que me encantava porque, embora enfrentássemos longos engarrafamentos para chegar à escola, nossos encontros eram permeados por deliciosos momentos de troca que me faziam aprender com a experiência daquelxs professorxs e me encorajavam a repensar ações em sala de aula.

Em 2013, o Curso de Extensão passou a acontecer no Colégio de Aplicação e, desde então, assumi<sup>75</sup> o módulo *Alfabetização e Letramento* partilhando *saberesfazeres* com professorxs de diferentes *espaçostempos* de formação. Em nossos encontros percebíamos que,

---

<sup>74</sup> Documento Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico, citada no capítulo 2.

<sup>75</sup> Em 2013 e 2014 o módulo era ministrado em conjunto com a amiga e prof. Simone Rodrigues. Em 2015 ministrei-o sozinha.

ao expor as escritas das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental aos professorxs, surgiam questionamentos/ afirmações na tentativa de justificar o desenvolvimento do trabalho com a escrita das crianças<sup>76</sup> como se só fosse possível acontecer *daquele* jeito porque as crianças do CAp eram *mais desenvolvidas* ou porque *tínhamos mais recursos* e/ou porque *havia menos alunos em sala de aula*.

Sem dúvida, as salas de aula das turmas de alfabetização do CAp/UFRJ possuem menos alunxs que as do Município do RJ, o que possibilita um trabalho mais individualizado e o professor do CAp tem, contemplado em sua grade semanal de horário, tempo para planejamento, elaboração de material e avaliação das atividades realizadas em sala de aula, o que possibilita pesquisar e estudar no tempo de trabalho, no entanto, em nossas conversas com relação ao trabalho de leitura e escrita com as crianças da alfabetização, levantávamos indagações para provocar reflexões: Como começa o processo de alfabetização escolarizado? Quais escolhas epistemológicas estão em ação? Quais conhecimentos são válidos? Quais valores estão subsidiando nossas práticas?

Refletíamos que, independente dos recursos, do tempo de planejamento do professor, do número de alunxs em sala... poderia ser o modo de lidar com a alfabetização o fator determinante do resultado da leitura e escrita das crianças?

Diante dos questionamentos, pensávamos em levar atividades para fazer o professor se colocar naquele momento [que não conseguimos mais lembrar] onde não sabemos escrever e ler. Percebíamos que dessa forma, enfrentando a dificuldade da leitura e escrita [vivenciado na prática], nos colocávamos no lugar do *nãosaber* e podíamos pensar, juntxs, estratégias para facilitar esse processo para as crianças.

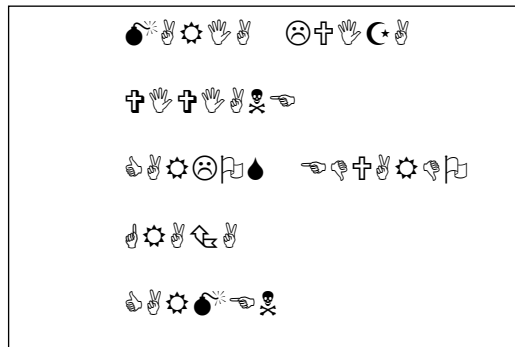
A primeira coisa que costumamos inferir é que é mais fácil aprender com textos do que com letras soltas. Um exemplo de atividade que fazíamos no curso era a apresentação, em forma de símbolos, de palavras, músicas, poesias... para que pudéssemos “ler”. Como não entendemos o código<sup>77</sup>, somos desafiados a pensar estratégias de leitura semelhantes às utilizadas pelas crianças.

---

<sup>76</sup> A produção escrita das crianças costuma ser muito extensa em comparação a outras turmas de alfabetização e isso chama atenção de alguns professorxs que estão acostumados a trabalhar numa outra perspectiva onde se aprende primeiro letras para depois começar a escrever as palavras. Tratarei mais esse assunto adiante.

<sup>77</sup> Essa atividade é apenas uma tentativa de experimentar a sensação de não saber ler. O código escolhido para a atividade é absolutamente novo para nós, o que não acontece com a criança, visto que, antes da escolarização, letras, palavras e textos já fazem parte de suas vidas.

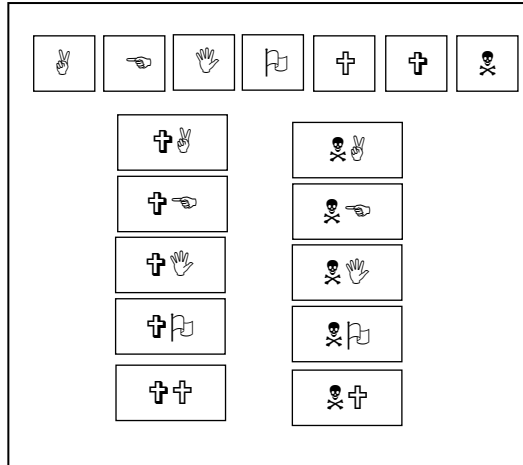
Caso meu leitor queira passar por um desafio cognitivo<sup>78</sup>, sugiro que encontre, na listagem abaixo, o meu nome [Viviane], refletindo sobre os processos que foram utilizados para chegar à resposta:



**Imagem 2:** Quadro de nomes com códigos.

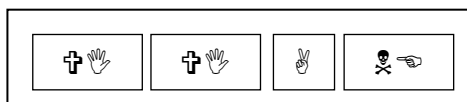
Caso queira continuar o desafio, tente encontrar os primeiros nomes dos componentes da banca. Quais estratégias foram utilizadas por você? Imagine se você tentasse descobrir esses nomes com ajuda de outras pessoas. Seria diferente? Por quê?

Agora, imagine que eu tenha dado letras soltas (mantereí a metáfora com símbolos), para que você as juntasse formando sílabas e, depois, palavras<sup>79</sup>:



**Imagem 3:** Quadro com códigos representando letras e sílabas.

Seria fácil juntá-las para ler Viviane?

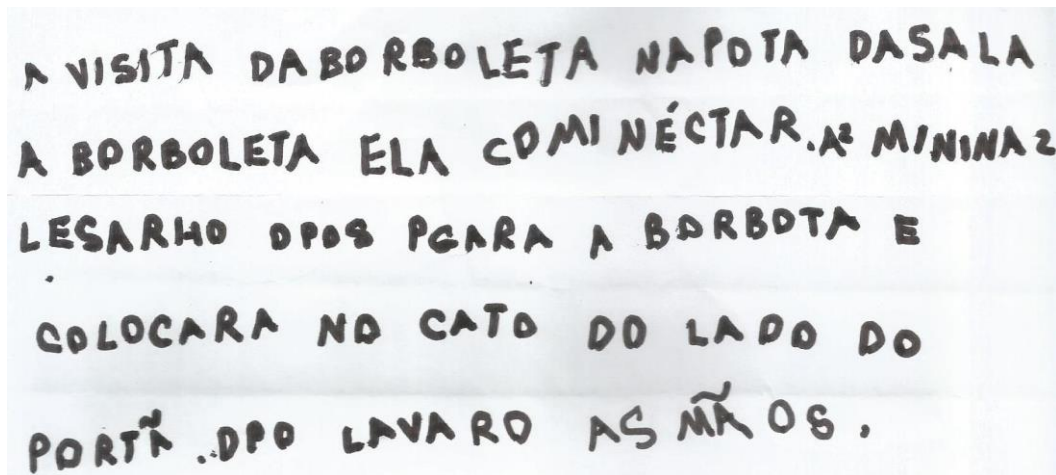


**Imagem 4:** Quadro com códigos.

<sup>78</sup> Trago uma pequena amostra de uma possível atividade que possibilita reflexões acerca desse processo.

<sup>79</sup> Assim como as letras p/b; m/n; q/p, note que também há símbolos que podem causar dúvidas.

Utilizando textos desde o início da alfabetização possibilitamos o uso de estratégias que auxiliam na compreensão do processo de leitura e escrita e abrimos caminho para provocar leituras, escritinhações livres, para o registro do pensamento onde não há necessidade de decifrar códigos, mas entender que as letras fazem parte de um sistema de representação escrita (notacional) dos sistemas sonoros da fala.



**Imagem 5:** Escrita de criança do 1º ano do EF; 2013.

Ao longo dos encontros questionamos a ideia de qualidade como sendo única e absoluta e desmistificamos a crença de que as crianças já chegam ao CAp *sabendo tudo* – Sim e não! Sabem tudo e não sabem tudo! Desviamos o foco do *conhecimento* para o das *diferenças* – como lidar com as diferenças entre os saberes? Esse é o desafio que enfrentamos o tempo todo nas salas de aula. Um desafio que pode ser superado quando nos abrimos para aprender com o outro, para o diálogo, para as diferentes formas de pensar<sup>80</sup>.

O curso é composto de diferentes módulos que legitimam as conversas como formadoras e os relatos do último encontro trazem a potência das trocas, permeadas por diferentes experiências, que aditam o nosso *estarsendo* professorxs:

Revi totalmente minha maneira de ensinar... tenho que sentar para conversar com as crianças sim, isso é dar conta da matéria!

As ideias que foram promovidas aqui, as trocas, isso vai sempre continuar, ecoando em nossas cabeças como uma possibilidade de fazer dar certo mesmo sem recurso, mesmo sem opções porque é a forma de pensar que muda.

<sup>80</sup> Imagem 5:

A visita da borboleta na porta da sala

A borboleta ela come néctar. As meninas acharam depois pegaram a borboleta e colocaram no canto do lado do portão. Depois lavaram as mãos.



Aprendi muito nesse curso. Não vou falar que foi mais que na graduação, mas foi uma complementação fundamental da minha graduação que me ajudou a refletir.

Ouvindo as histórias das colegas aqui, umas de escolas complicadas, outras de escolas menos complicadas, tem escola do município, tem rede federal, tem escola particular chique... vejo que todas têm coisas em comuns e acho que aprendi a parar de vitimizar.

Na escola temos cada vez menos tempo para discutir. Estamos muito isolados e aqui pude conversar, pensar com outros professores.

Confesso que saio daqui com um olhar diferente sobre o aluno, um olhar mais acolhedor.

*Tenho que sentar para conversar com as crianças sim, isso é dar conta da matéria!*

Mais que resolver exercícios ou copiar o “dever” do quadro, o relato parece constatar o quanto aprendemos com as conversas. *É a forma de pensar que muda* parece trazer a ideia de que precisamos rever paradigmas, precisamos nos (re)inventar a cada dia porque quando passamos a acreditar numa outra episteme abrimos possibilidades de, na relação com xs estudantes, produzir sentidos outros. *Foi uma complementação fundamental da minha graduação* traz a necessidade das conversas e das trocas se fazerem mais presentes nos currículos dos cursos de graduação.

Quando conversamos com o outro *paramos de vitimizar* porque desinvisibilizamos práticas que acontecem no cotidiano e *vemos sentimos* que os currículos são modificados na tensão entre o prescrito e o feito. Saímos do *isolamento* para (com)partilhar o que *pensamosfazemos* em nossas salas de aula e *modificamos nosso olhar*, nosso sentido, nosso *estarsendo* professor para acolher o outro, e(m) encontrar.

Os relatos partilham ideias já discutidas ao longo do capítulo 2 e me fazem entender com Reis (2014, p. 42) que: “cada sujeito irá tecer suas redes de aprendizagem de acordo com suas subjetividades, e essa experiência será sempre individual, ao mesmo tempo em que é coletiva, pois é com os outros e por meio de trocas que aprendemos.”

Historicamente, o acesso ao CAp/UFRJ era feito através de provas, onde os melhores classificados garantiam as vagas. A partir de 1998, com a implantação progressiva de sorteio, a forma de acesso foi democratizada, desinvisibilizando e dando realce à diversidade que sempre existiu e existe em qualquer turma, mas que passou a ser atribuída à *nova origem sociocultural presente*. Atualmente atende 750 estudantes divididos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Nessa instituição, o 1º ano do Ensino Fundamental caracteriza-se como o 1º ano dos “sorteados” e, parte dos *autores* desse capítulo são as crianças recém-sorteadas para a classe de alfabetização, com 6 e 7 anos de idade, moradoras das mais diferentes localidades do Rio de Janeiro, com diversas realidades, crenças e modos de ver o mundo, que se encontravam, comigo e com professorxs em formação: bolsistas do Pibid e licenciandxs sem bolsa, também diversos, visto a impossibilidade de uniformidade, em um mesmo *espaçotempo* de *ensinoaprendizagem*. Ali juntos, fazendo uns com os outros, nas conversas cotidianas da sala de aula e da formação, criamos um nosso mundo, nosso patrimônio cognoscitivo (Ginzburg, 1989) diante da novidade da escola.

Tenho aprendido bastante (com)partilhando a sala de aula com licenciandxs e o convite a participar do Pibid, como professora supervisora, foi mais uma oportunidade em minha (des)formação somando o encontro com sete bolsistas do Pibid (pibidianxs) e doze licenciandxs, sem bolsa, ao longo dos últimos quatro anos de trabalho no CAp/UFRJ.

A diferença dxs pibidianxs para xs licenciandxs é que bolsistas do Pibid se encontram, comigo, em dois *espaçostempos*: nas salas de aula, diariamente com as crianças, e na Universidade, nos encontros semanais com todos os participantes do Projeto PIBID/PEDAGOGIA UFRJ que somam doze licenciandxs, duas professoras supervisoras de diferentes escolas de educação básica e a professora Coordenadora do Projeto na Universidade. Os encontros com licenciandxs acontecem, também, em dois *espaçostempos*, mas no próprio Colégio de Aplicação: um com as crianças, nas salas de aula, outro comigo e, no máximo, três licenciandxs a cada semestre.

Nas salas de aula, com as crianças do 1º ano do EF, *fazemos junto*, aprendemos *na* relação que acontece *no/do/com* o cotidiano da turma, um “lugar praticado em que os espaços se confundem, as identidades se embarçam, as fronteiras se borram e o caos emerge” (Esteban, 2006, p.8), um espaço que favorece encontros porque:

Na sala de aula há, necessariamente, diálogos entre os diferentes, com suas diferenças. Diálogos atravessados por consensos, confrontos, acordos, conflitos. Diálogos buscados; diálogos que não se deseja travar; diálogos que se prefere esquecer; diálogos que as palavras não podem mediar; diálogos interrompidos/constituídos por intensos ruídos, por longos silêncios, por breves olhares, por gestos contraditórios. Diálogos monológicos e ainda assim tecidos por muitos outros diálogos. (Ibid)

Na mesma perspectiva, nos encontros sem as crianças, planejamos, conversamos, trocamos impressões percebendo que estamos “sempre contínua e permanentemente em estado de mudança” (Pérez, 2002).

Com Ferraço (2003) aprendi que sou pesquisadora de mim mesma, sou meu próprio tema de investigação, sou *caçacaçador*. Nessa busca por mim mesma, nos “outros”, tenho aprendido a trabalhar na perspectiva de que todos são criadores de conhecimentos e na transformação das salas de aula em espaços permanentes de debates e trocas numa tentativa de horizontalizar os *saberesfazeres* ali praticados.

Oliveira (2012a, p.41) me ajuda a compreender a importância de atuar, política e epistemologicamente, sobre as possibilidades de visibilidade das práticas, identificando-as e buscando libertá-las do lugar de inexistência e inferioridade ao qual vêm sendo relegadas. Por isso, mergulhadas no cotidiano de uma turma de alfabetização e nas reuniões do/no CAP (licenciandxs) e da/na Universidade (pibidianxs), nós, praticantes da pesquisa, professorxs em (des)formação, caminhávamos no sentido de discutir o movimento *prácticateoriaprática* (Alves, 2008).

### 3.1 Professorxs-autorxs construindo novas formas de *aprenderensinar*<sup>81</sup>

De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o azul convida os meninos, as nuvens desenrolam-se, lentas como quem vai inventando preguiçosamente uma história sem fim... Sem fim é a aula: e nada acontece, nada... Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Margarida, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse por outra!

Pequenos Tormentos da Vida (Quintana, 2005)

---

<sup>81</sup> Parte deste capítulo foi usada para compor uma comunicação oral e um artigo apresentado no IV Colóquio Internacional Educação Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação em parceria com Soymara Emilião e Eduardo Prestes. Cf. LONTRA, V.; EMILIÃO, S. e PRESTES, E. Registrando histórias: narrativas (com)partilhadas no cotidiano escolar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO CIDADANIA E EXCLUSÃO, IV., 2015, Rio de Janeiro. *Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação.* v.1, 2015. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA4\\_ID1134\\_29052015161121.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA4_ID1134_29052015161121.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2015.

Como fazer com que aviões entrem pelas janelas e movimentem a aula? Como deixar do lado de fora da sala o tédio, a monotonia, a morosidade? Como atrair as Margaridas? Conversávamos bastante sobre a docência como um processo de criação, de (re)invenção, de descobertas. Levantávamos essas questões nas reuniões semanais e lembrei-me das tantas vezes que, como aluna, me vi como Margarida, imaginando cenas fantásticas para dar movimento à aula. Da mesma forma, como professora, já fiquei horas preparando atividades para atrair os alunos, já me vi estudando os programas das disciplinas, os planos de curso, a melhor forma de utilizar os materiais didáticos e me frustrei com os inevitáveis *bocejos e moscas*. Já pensei e repensei atividades “bem elaboradas” tentando encontrar um caminho para fazer da sala de aula um espaço de descobertas, de curiosidades.

Com Ferrazo (2008, p. 110), optei por uma *metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas* com as crianças e licenciandxs, *uma metodologia do que é feito e como é feito*, o que possibilitou potencializar espaços de negociação dos diferentes modos de ver e de dizer o mundo. As crianças, em fase de alfabetização, e licenciandxs, em “formação”, eram estimuladxs a falar sobre suas vivências, suas experiências de vida. Eram incitadxs a produzir e a compartilhar seus próprios registros, fortalecendo uma rede de subjetividades e conhecimentos, eram encorajadxs a se sentirem “donxs” do processo de desvelar as palavras, de *ler o mundo* (Madalena Freire, 1983), de ser *ensinanteaprendente*.

Envolvidos plenamente em nosso contexto de estudo, a tradicional, dominante e cartesiana forma de estudá-lo, a partir do *olhar*, foi ampliada incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como *compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir* etc. (Ferrazo, 2008, p. 103).

Aviões não entravam pela janela, mas o barulho das turbinas podia ser ouvido por quem passava na porta. Eram as conversas, *fofocas* (Elias e Scotson, 2000), trocas que possibilitavam a formação de leitorxs, escritorxs, de professorxs, em um trabalho que valorizava as interações e as narrativas. Manhães (2008) ajuda a compreender que:

a troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempo de formação mútua, nos quais cada sujeito é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado, em *redes coletivas de trabalho* (Nóvoa, 1992), nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação. (p.82).

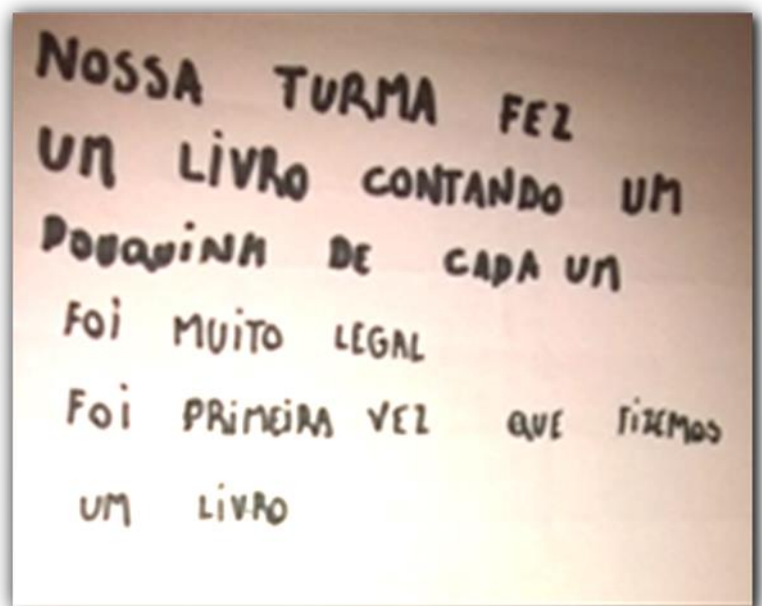
Coletivizando nosso fazer, por meio da linguagem do saber-fazer, *ensinávamosaprendíamos* na bricolagem dos currículos, visibilizando diferentes *maneiras de*

*fazer* (Certeau, 2013) *focando nossas artes de formação* (Süssekind, 2014) na *interação, negociação e combinação formativa do diálogoconversa* (Sampaio, Ribeiro, Helal, 2011, p.106) que “abre possibilidades para uma relação outra na sala de aula, propiciando que a escola seja um *espaço* privilegiado de potencialização de saberes, de legitimação de fala e pensamento, de rompimento de relações mais verticais e desiguais com as crianças” e com todos.

A respeito das narrativas, recorro a Süssekind (2012, p.17) que as potencializa como artes de formação, de *pensarfazer* de forma única e reflexiva porque “quando alguém nos faz um relato, ambos passamos por uma experiência única de conhecimento, pensamos e transformamos a nós mesmos e o mundo.”

As narrativas partem e se tecem<sup>82</sup> *nos/dos/com* os cotidianos das aulas. Seus usos nos possibilitam refletir acerca dos *saberesfazeres* dxs professorxs em formação e das crianças, tecendo práticas que são (com)partilhadas, (re)pensadas, (re)inventadas. No exercício de narrar-se, de inscrever-se no escrito, deixamos registradas as vivências, as experiências contadas, criadas, pensadas. Na dimensão de ator e autor de nossas próprias narrativas, aprendemos sobre nós e sobre o outro. Como a *mão do oleiro na argila do vaso* (Benjamin, 1994), imprimimos a nossa marca nas *escrevinhações livres* (Süssekind, 2011).

Escrevendo livremente, lendo/relendo narrativas e relatos, nos tornamos co-autores/co-enunciadores dos textos uns dos outros, numa relação que não vê hierarquia, mas se constitui horizontalmente com *aprendentesensinantes* e *ensinantesaprendentes*, todos entendidxs/respeitadx como *protagonizantes* da pesquisa, cada um como uma “rede de sujeitos gerada pelo enredamento



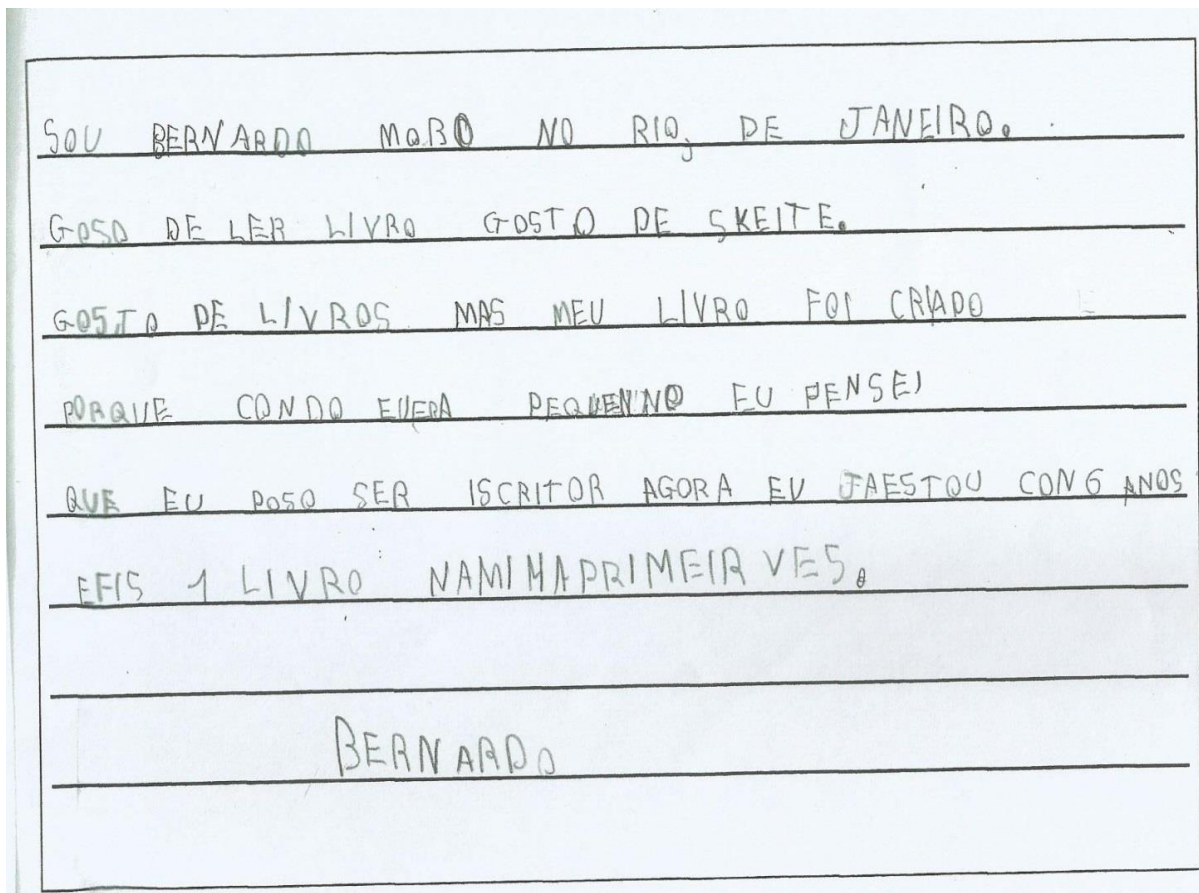
**Imagem 6:** Registro no Livro da Turma; 2013.

<sup>82</sup> Apesar de trazer referências já (com)partilhadas, opto pela escrita no tempo presente para marcar a potência das narrativas que não se encerram, mas têm a possibilidade de desencadear novos/diferentes olhares.

das diferentes formas de inserção social .” (Oliveira, 2008c, p.13)

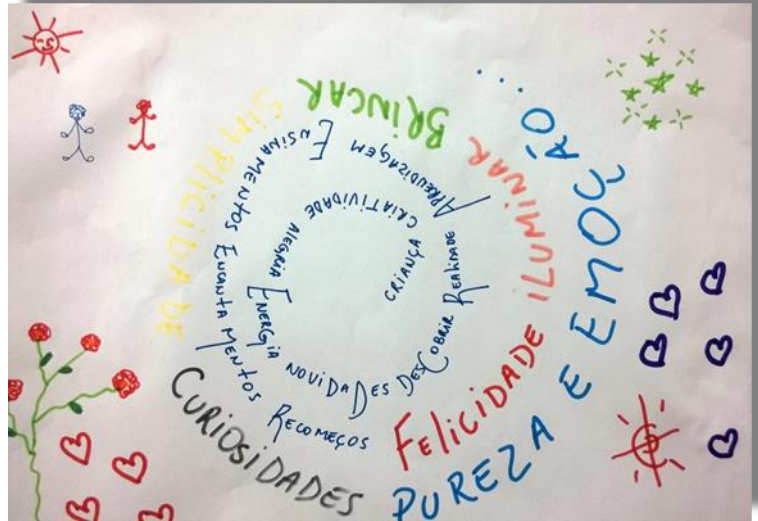
Nas experiências *vividascompartilhadas* nas turmas do 1º ano do EF começamos a perceber que as produções escritas das crianças e dxs professorxs em formação, entre outras coisas, possibilitavam que a leitura e a escrita tomassem uma dimensão absolutamente relevante. Para as crianças, a alegria em desvendar um texto escrito, as descobertas em torno da escrita e da leitura e o encantamento com a aprendizagem se faziam visíveis durante a elaboração dos registros. Para professorxs em formação, as narrativas e relatos teciam práticas que eram (com)partilhadas, (re)pensadas, (re)inventadas nos encontros semanais.

**Imagem 7:** Autobiografia de uma criança do 1º ano do EF; 2013.



Se de um lado a escrita passou a ser desejada porque tinha a função de deixar registradas as vivências, a história da turma e a história de cada um, a leitura passou a ser agradável porque líamos textos para compreender algo sobre o vivido, não para responder perguntas de uma suposta interpretação.

A leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao ‘lermos’ o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam. (Geraldí, 2010, p. 32)



**Imagem 8:** Ilustração feita por um grupo de professorxs em formação durante um encontro de planejamento.

Nesse processo de criação, de descobertas, de conhecimento, de registros do mundo, descobríamos as nossas palavras, os nossos textos. Descobríamo-nos “donos” do nosso processo de *aprenderensinar*, dando a certeza de que a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora.

A educação básica está preocupada com o “vir a ser” da criança. Currículos são constantemente formulados para *fazer com que o aluno alcance...*, materiais pedagógicos são elaborados a fim de *acelerar as possibilidades de...*, portanto, numa lógica inversa, procuramos fundamentar nosso trabalho na *epistemologia dos conhecimentos ausentes* (Santos, 2011), que parte da premissa de que as práticas sociais são práticas de conhecimento e “não há nenhuma razão apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre qualquer outra” (Ibid, p. 247). As crianças são tão produtoras de conhecimentos quanto os adultos, a diferença que aparece, na cena educativa, é a da temporalidade: adultos e crianças se encontram com formas diferentes de ver o mundo.



**Imagem 9:** Autorretrato; 2013.

A criança viaja. Atravessa. Passa entre suas travessuras. E assim, ela entra na pausa sem saber que está na pausa. Abre o tempo como abre um brinquedo. Desarma o tempo como desarma a linguagem. Os primeiros passos não são os primeiros passos, pois ela já caminhou várias vezes, passando através de sonhos e trevas. Não é que ela tropece, acontece que ela não conhece melhor forma de ficar ali a não ser caindo. A criança desconhece, por ser inoportuna, a diferença entre caminhar, passar, passear, atravessar, viajar, fazer uma travessia... para a criança cada segundo tem o nome da passagem. (Skliar, 2014, p.27).



Fazendo uso da poesia, Skliar descreve a travessia da criança e nos leva a refletir sobre “educar na travessia”, que seria também “um tempo para a pausa, [...] tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar... Um tempo no qual uns e outros saem para conhecer e desconhecer o que acontece com eles e com o mundo” (Ibid). Um tempo do encontro com o outro, comigo, com o mundo.

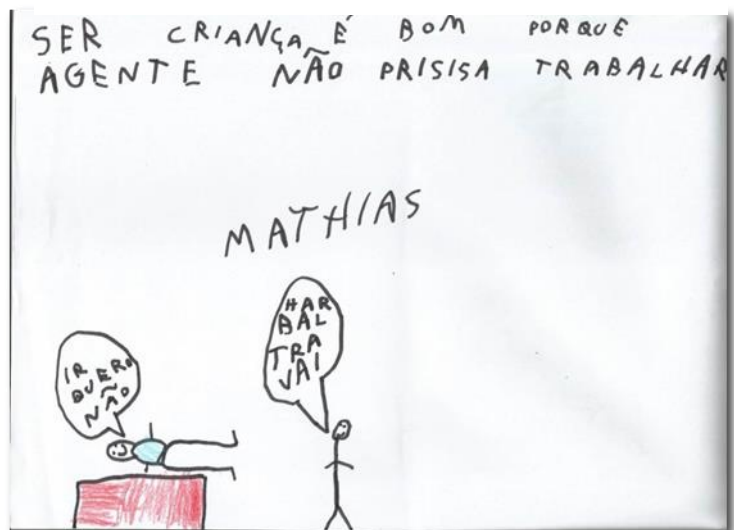
Confirmando essa reflexão, Gallo (2010) compreende o educar como uma criação coletiva que se coloca para além de qualquer controle. Lançando convites aos outros, o educador mostra caminhos sem esperar e sem controlar a direção dos outros, da mesma forma, muda seu próprio sentido por aquilo que também recebe dos outros.

Certa vez, ouvi o pesquisador Skliar<sup>83</sup> dizer que o “saber” da infância é um “sabor” que acontece cada vez que nos encontramos com as crianças e que precisamos recuperar o “cheiro” das conversas, do contato, para aprender com elas, sobre elas.

“Saboreando” a contato com as crianças, “cheirando” conversas, “provando” brincadeiras, percebo que nós, professorxs em formação, aprendemos, sobremaneira, na relação que reconhece um tempo que não virá a ser, mas que está sendo. Um tempo que vai se construindo na expressão verbal do gerúndio. Nas palavras do poeta, um tempo que se constrói na *travessia*:

“segundos que não querem passar, mesmo passando. A percepção os retém, lembra-se deles e os faz durar além de suas próprias forças” (Skliar, 2014, p. 26), dessa forma não acredito na existência de um *espaçotempo* definido para a formação, mas entendo que ela é caracterizada por sua “cotidianidade, permanência e relação de subjetividades e saberes em rede.” (Süssekind, 2011, p. 21).

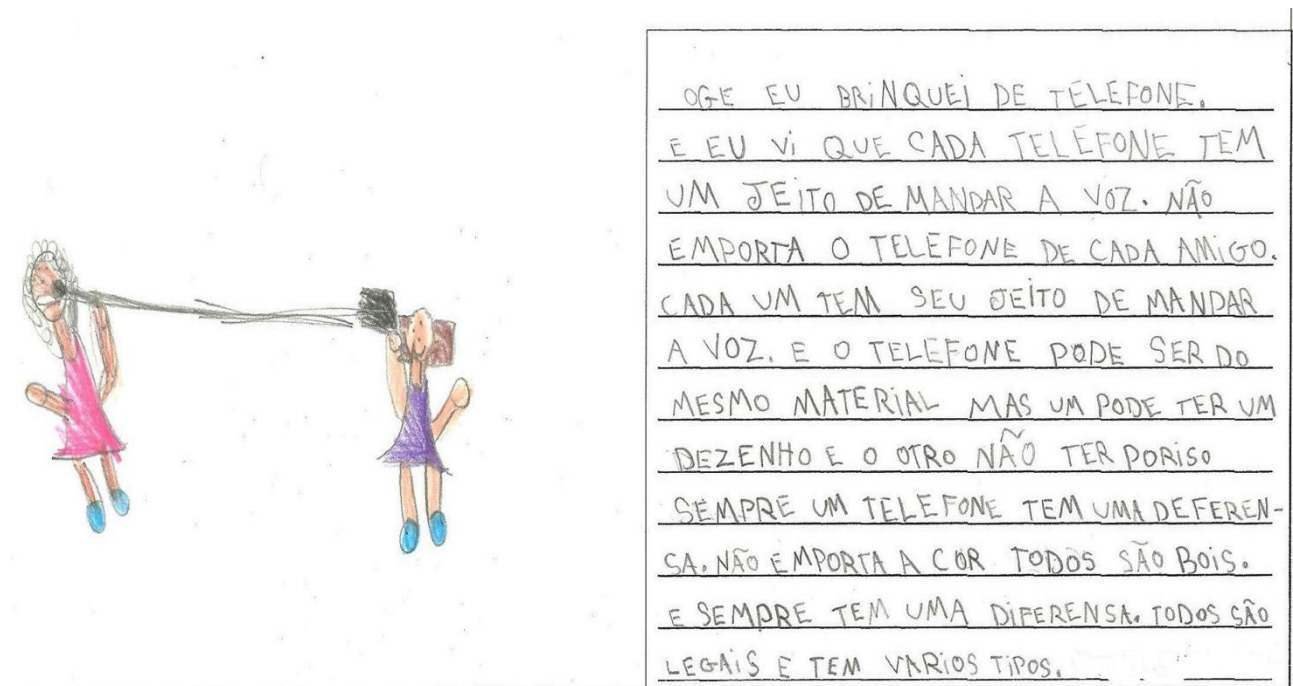
**Imagem 10:** Ilustração de uma criança do 1º ano do EF; 2015.



<sup>83</sup> Encontro realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro em maio de 2015.

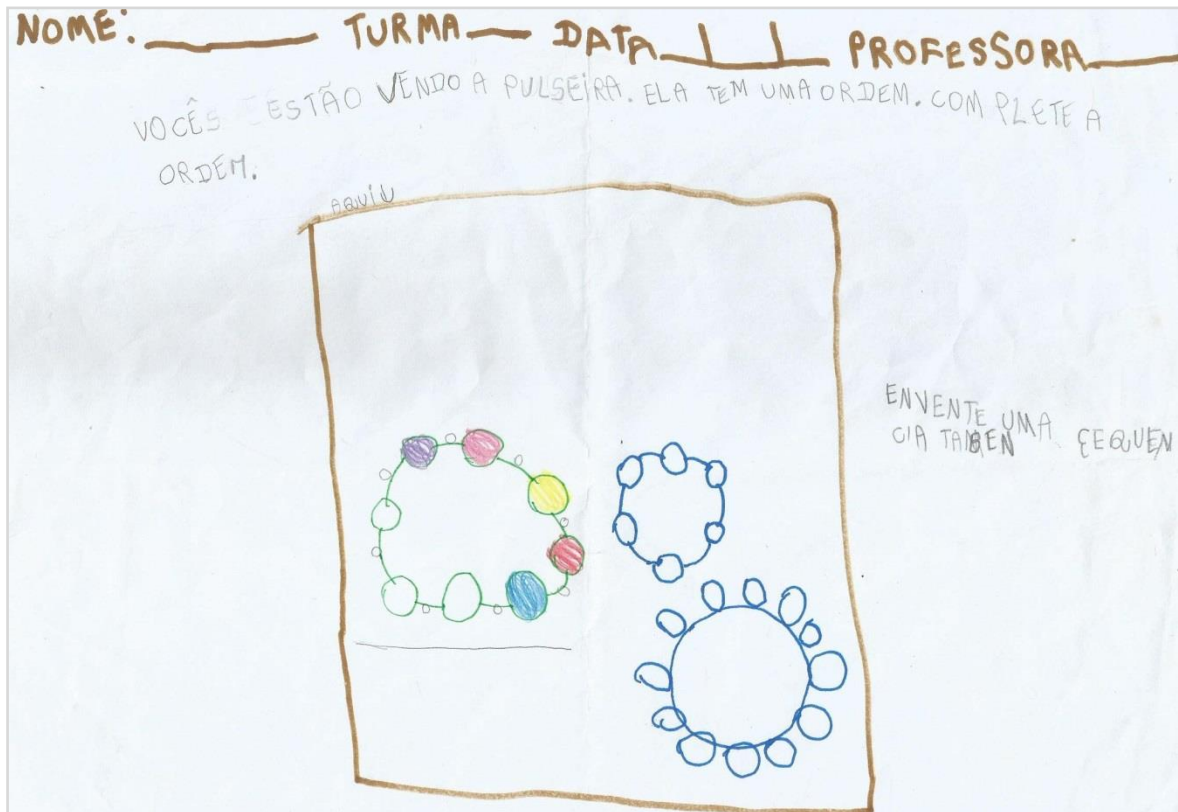


Na estranha relação entre instantes diferentes, propus que narrássemos nossa história de vida e da vida, de (des)formação através de *escrevinhações livres* (Süssekind, 2011). Dessa forma, as narrativas e relatos foram crescendo no decorrer dos encontros e a vivacidade com que compartilhávamos as escritas davam indícios de que percebíamos a potência formadora da experiência *narradapartilhada*. Eram constantes os momentos de troca, e, no exercício de (re)leitura das experiências, (re)pensávamos nossas ações, refletíamos sobre o fato narrado e (re)orientávamos nossas práticas.



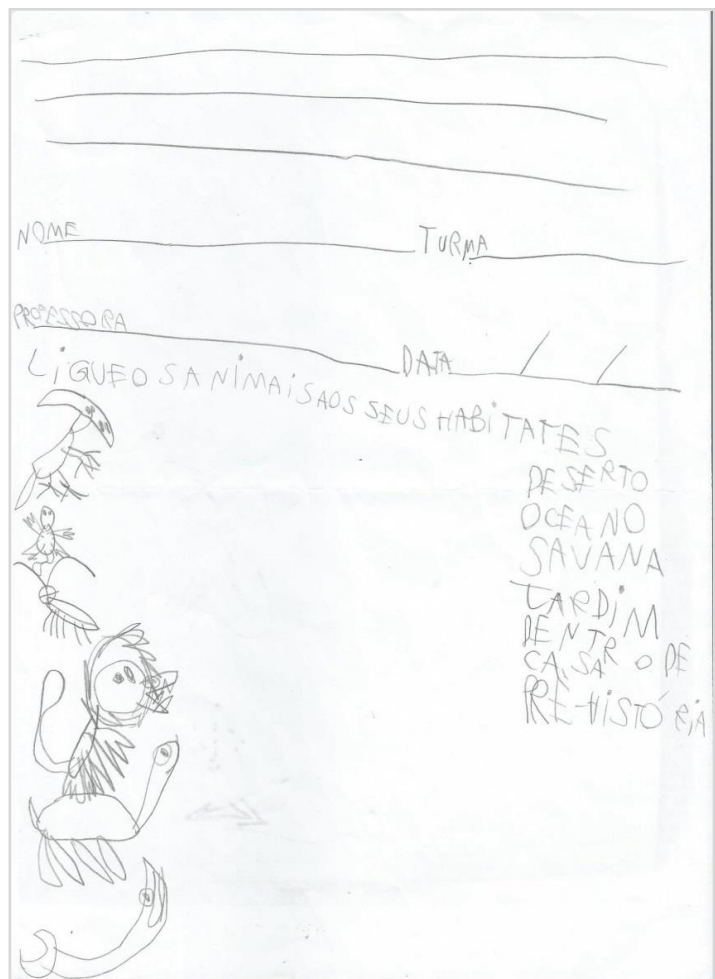
**Imagem 11:** Registro de uma brincadeira feito por uma criança do 1º ano EF; 2014.

Entendendo a criança como sujeito que tece *redes de conhecimentos e subjetividades* (Oliveira, 2001), questionávamos sobre as propostas de exercícios previamente elaborados e, talvez como reflexo, aos poucos, os alunos foram propondo as próprias tarefas. Na brincadeira de ser “ensinante”, diariamente chegavam diversos exercícios *criadosproduzidos* pelas crianças que eram copiados para todos como propostas de atividades.



**Imagem 12** : Exercício criado por uma criança do 1º ano do EF; 2014.

As crianças faziam os exercícios dos colegas com imenso prazer e, num acordo tácito, criaram as próprias regras, combinavam como seria e quem elaboraria a próxima tarefa. Interessante perceber a apropriação da linguagem escolar presente nos exercícios elaborados pelas crianças. Elas se apropriaram do campo discursivo e estético dos exercícios escolares, cuidavam para que houvesse espaço suficiente para a realização das atividades na própria folha e mantinham processos formais de construção das tarefas. Acredito que essa formatação seja resultado de



**Imagem 13**: Exercício criado por uma criança do 1º ano do EF; 2014.

processos históricos específicos da cultura escolar que vivemos, que “orienta” e “controla” o que deve ser feito.

Durante seis meses tive a oportunidade de *dividir/compartilhar* as impressões dessa turma com X., professora em formação, aluna do 8º ano da Pedagogia. Lembro que conversávamos bastante sobre a iniciativa das crianças e o quanto se sentiam autorizadas a produzir, compartilhar, criar as próprias atividades.

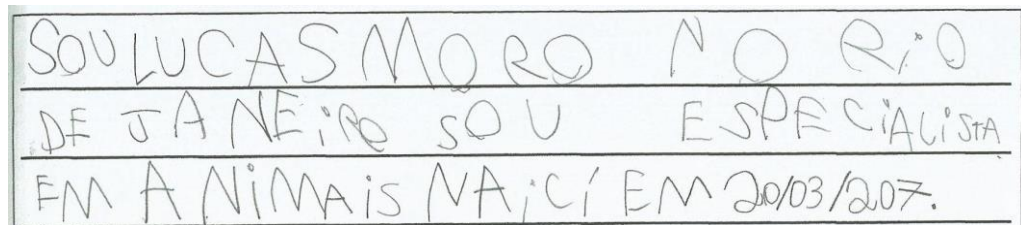
Reencontrei X. há pouco tempo e perguntei se lembrava de alguma coisa daquela turma e se podia me enviar um relato. Achei que meu pedido não seria atendido visto que está trabalhando em dois turnos e seu tempo anda bastante escasso, no entanto, horas depois, chega ao meu facebook (inbox) a narrativa acerca das impressões daquela experiência:

Uma das grandes fascinações de ser educadora, a meu ver, é poder presenciar situações de ensino-aprendizagem que desconstroem métodos ou paradigmas educacionais. É conseguir perceber que as crianças alcançam objetivos iguais por, muitas vezes, caminhos diferentes. Um exemplo prático dessa desconstrução foi trazido em uma aula do 1º ano - alfabetização do Colégio de Aplicação da UFRJ por uma aluna, de forma espontânea e surpreendente. A aluna, que sempre se mostrou muito envolvida, havia faltado por alguns dias e após o período de ausência, trouxe umas tarefas que havia feito em casa para a sua professora fazer. Como uma grande brincadeira ela trouxe seus exercícios e, claro, todos acharam graça. Milena era ótima e muito engraçada. Tinha umas conclusões e ideias fantásticas, sempre com bons argumentos. Eu, enquanto licencianda, achei curiosa e divertida a iniciativa da menina, porém mais interessante ainda foi a reação da professora: ela elogiou a produção da menina e disse que havia gostado tanto que iria dar de dever de casa para os outros amigos. Devidamente autorizada, a professora fez cópias da tarefa e distribuiu aos alunos. As crianças amaram realizar algo feito pela amiga, foi uma forma prática de desconstrução do paradigma de que o conhecimento está diretamente ligado ao professor. Ali a educadora se despia da detenção daquele conhecimento sem que se tornasse algo vazio, sem propósito. Foi incrível e vendo aquilo acontecer só pensava: "quando eu for a professora também quero ser assim. Também quero esse olhar para meus alunos, esse desprendimento." Depois dessa atividade compartilhada pela Milena, muitas e muitas outras tarefas apareceram para serem atividades da turma e todos com uma preocupação em fazer algo parecido com o que faziam em sala. Ouso afirmar que ter a liberdade de fazer o que a professora fez nesta situação, de compartilhar uma atividade feita por uma aluna da turma, com a letra e a cara dela (exatamente como a atividade foi entregue), foi para além da sensibilidade da educadora, mas pela liberdade que a instituição dá ao seu professor de criar, fazer e pensar junto com seus alunos. Na verdade, a palavra mais apropriada é autonomia. Ter uma prática autônoma em sala, infelizmente é algo que não se faz presente na realidade educacional. Após viver essa experiência, tive mais certeza ainda do que eu havia escolhido para fazer pelo resto da minha vida, mas sem dúvidas seria meu objetivo, alcançar a autonomia de poder desconstruir paradigmas assim, sem que os "padrões pedagógicos"

controlassem ou impedissem que uma atividade bacana assim pudesse ser compartilhada.

O relato de X. parece refletir acerca da necessidade de desconstrução do paradigma hegemônico que entende currículo flexionado no singular, prescrito, como capaz de reproduzir o que, outrora, fora previsto. Sua narrativa sugere que compreende os currículos no plural, como propõe Alves (2014, p.1478), que são “formados por aquilo que os docentes e discentes *fazempensam* nas salas de aula”, dessa forma, descrevendo uma experiência do passado, se inscreve na narrativa que se constitui “para além do processo de individualização, ou seja, concebida como agenciamento (redes de conversações e ações complexas) que potencializam acontecimentos inscritos nos modos coletivos nas redes de conversações e ações (Ferraço, Carvalho, 2012, p.6) e reafirma sua escolha profissional.

A criação das crianças lançava o ineditismo na produção/desenvolvimento das tarefas. Junto a saberes e *nãosaberes*, o sempre-novo circulava entre nós. O exercício da imagem 13, preparado por uma criança, precisou de sua explicação porque ela era a “especialista em animais” e muitos de nós não conhecíamos tantos “habitates” diferentes.



**Imagem 14:** Trecho autobiográfico de uma criança do 1º ano do EF; 2013.

A aula dada por essa criança e outras, dadas por outras crianças, desconstruem o entendimento de professor como o “detentor”, “controlador” do saber escolar, onde o conhecimento é concebido “como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros” (Santos, 2011, p.30). A necessária “desconstrução do paradigma de que o conhecimento está diretamente ligado ao professor”, sinalizada no relato de X., parece dialogar com as suas próprias desconstruções, com seus desprendimentos em busca de um trabalho autônomo, autoral, baseado em práticas horizontais, que não invisibilizam os *saberesfazeres* das crianças e que tecem/destecem diferentes *prácticasteoriaspráticas* nas salas de aula.

**Imagem 15:** Primeiro exercício preparado e copiado para a turma; 2013.

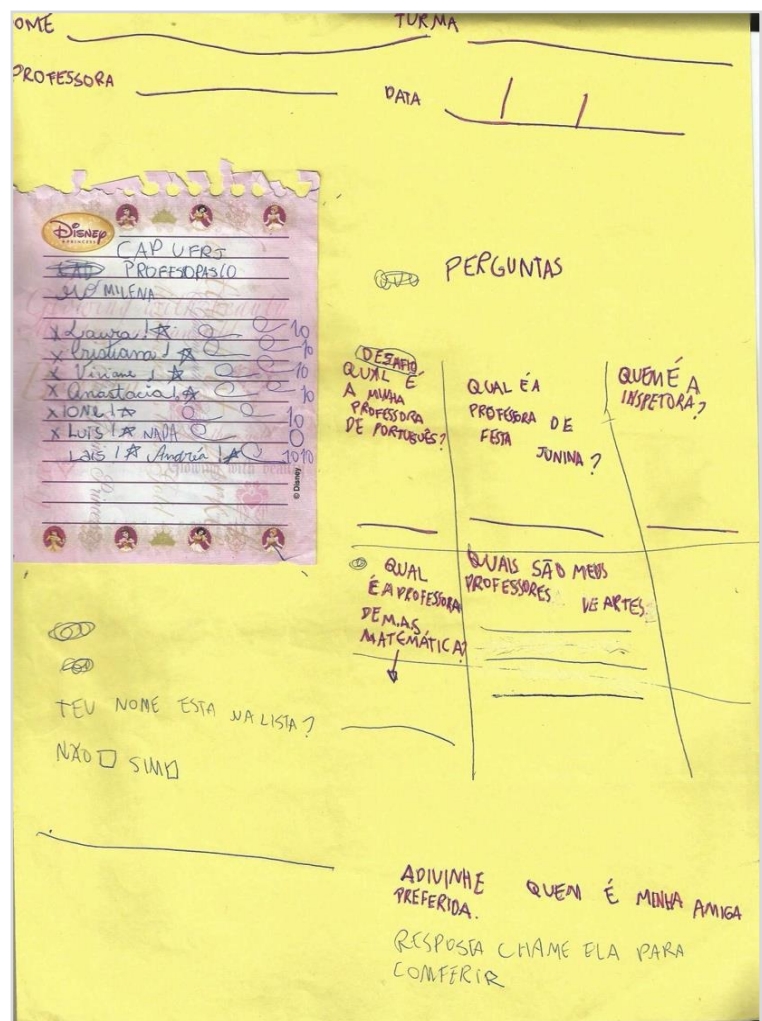
O relato de X. me remete às *artes do fraco* (Certeau, 2013) onde entendo que, mesmo em estruturas regulatórias, onde praticar o não-panoptismo é mais difícil, podemos ter práticas emancipatórias porque é nas brechas, nas oportunidades, nas astúcias, que inventamos cotidianos (mesmo diante de permanências panópticas e hegemônicas).

Abrindo mão do colonialismo, que concebe o outro como objeto (Santos, 2011), X. parece reconhecer as crianças como sujeitos de ação e, como tal, produtoras de conhecimentos.

*Todas as crianças são incríveis quando à elas são oferecidas oportunidades de aprenderensinar, criarcompartilhar, acertarerrar.*

No entanto, interessante observar que, entendidos como criações cotidianas, os currículos pressupõem, entre outras coisas, *diferentes formas de tecer conhecimentos que dão origem a resultados tão diversos quanto provisórios.* (Oliveira, 2012a, p. 90). Confesso que, no ano seguinte, tentei “refazer” a experiência. Dei ideias, mostrei as tarefas criadas pelas crianças, sugeri o processo de produção de exercícios... entendi que, jamais, os mesmos sentidos serão produzidos porque a autonomia dada àquela turma possibilitou a produção de sentidos que levaram àquelas produções. A produção de sentidos é sempre negociada, criada de forma diferente pelos diferentes *praticantespensantes* do cotidiano. Cada turma tem a sua história:

Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de





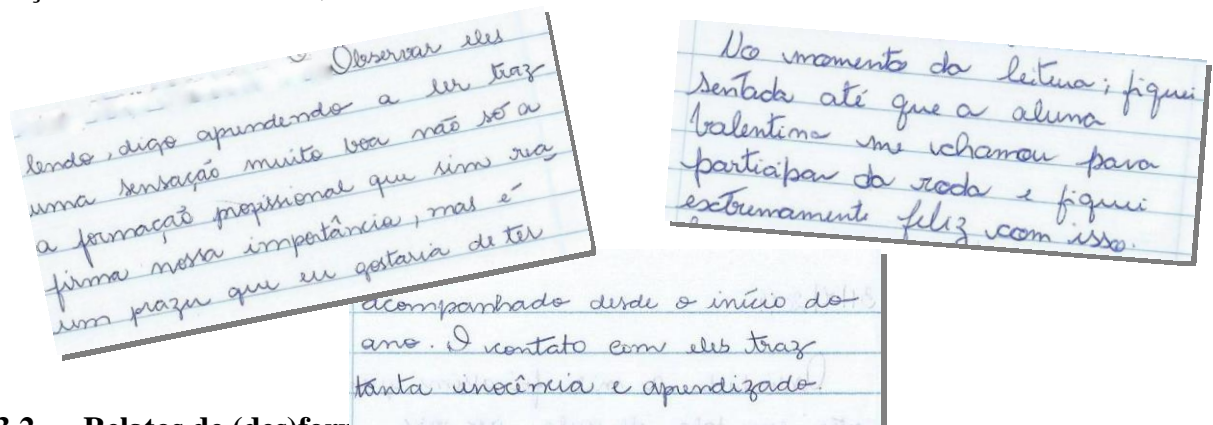
conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, ‘irrepetíveis’, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõe as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito. (Oliveira, 2012a, p.90)

Sobre o reconhecimento das crianças como produtoras de conhecimentos, Ribes (2013) argumenta que:

O que está em jogo, sim, parece ser o exercício de se fazer uma avaliação das possibilidades de produção horizontalizada de conhecimento, onde adultos e crianças possam, em semelhantes condições de autoria, compartilhar e disputar sentidos à experiência social. Isto implica a construção de uma ética que reconheça a criança não como um vir-a-ser a quem se olha tomando distância, mas como um ser que é em plenitude e desse lugar que ocupa age e interpreta o mundo social em que está inserido. Uma ética que reconheça a legitimidade da narrativa infantil, assim como da produção de uma narrativa que não se dá *a posteriori*, mas que se produz “enquanto” vivemos. (p.341, grifo da autora).

Entendo que faz-se necessário pensar o conhecimento para além das lógicas dominantes cientificistas e colonialistas, propondo a possibilidade de *pensarentender* alunxs e professorxs numa perspectiva de horizontalização de saberes, onde todos aprendem e ensinam. Ao produzirem suas escritas, seus exercícios, crianças e professorxs em formação trazem (suas) formas de enxergar o mundo e, ao compartilhar as impressões, tecem novas possibilidades de currículo, possibilidades de emancipação, indo na contramão da concepção hegemônica de educação, de formação e de currículo.

De acordo com Süsskind (2011), narrativas configuram possibilidades e pistas para o conhecimento de si e do outro. Utilizá-las como uma prática curricular emancipatória é um caminho para a luta pela justiça cognitiva, para apagar as linhas abissais (Santos, 2010a) traçadas nas salas de aula, tanto no sentido literal como no metafórico.



### 3.2 Relatos de (des)formação. O (en)canto da escrita

Imagem 16: Fragmentos de narrativas de professorxs em formação, 2013 e 2014.

A escrita não é um veículo para se chegar a uma essência, a uma verdade. A escrita é a viagem interminável. A escrita é a descoberta de outras dimensões, o desvendar de mistérios que estão para além das aparências. (Couto, 2009, p. 104).

Tendo as conversas e as narrativas como práticas de formação, autoformação, pretendo trazer *mistérios desvendados que estão para além das aparências*. São escritas reflexões que nos possibilitam pensar a formação docente como um exercício permanente, reflexivo, auto reflexivo, onde a escrita do outro me (re)inventa e a minha escrita me (trans)forma. Assim, nas (re)invenções, (trans)formações, vamos *aprendendosendo* professorxs.

**Imagem 17:** *Espetáculo Sambinha.*



Numa perspectiva diferente da que embasa a razão indolente, presente nas formas hegemônicas de fazer pesquisa, e seguindo uma racionalidade cosmopolita proposta por Santos (2010a), percebo a necessidade de, nas relações de formação, expandir o presente e contrair o futuro. Segundo Santos (Ibid, p. 95), “só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje.” Para o não desperdício das experiências, minha intenção é entender o presente como um campo de possibilidades tanto para passado quanto para o futuro, com o foco, não no amanhã, mas no que está sendo, por isso, as narrativas falam para mim *hoje*, sobre o que é formação *hoje* e não só na época em que foram escritas, assim como a criança se revela para mim *hoje* como alguém que *está sendo*, não como alguém que será, porque a espera pelo futuro é um contínuo devir, uma repetição sem fim e sem repostas, apenas com dúvidas, como o famoso samba-enredo<sup>84</sup> eternizado nos carnavais cariocas: *Como*

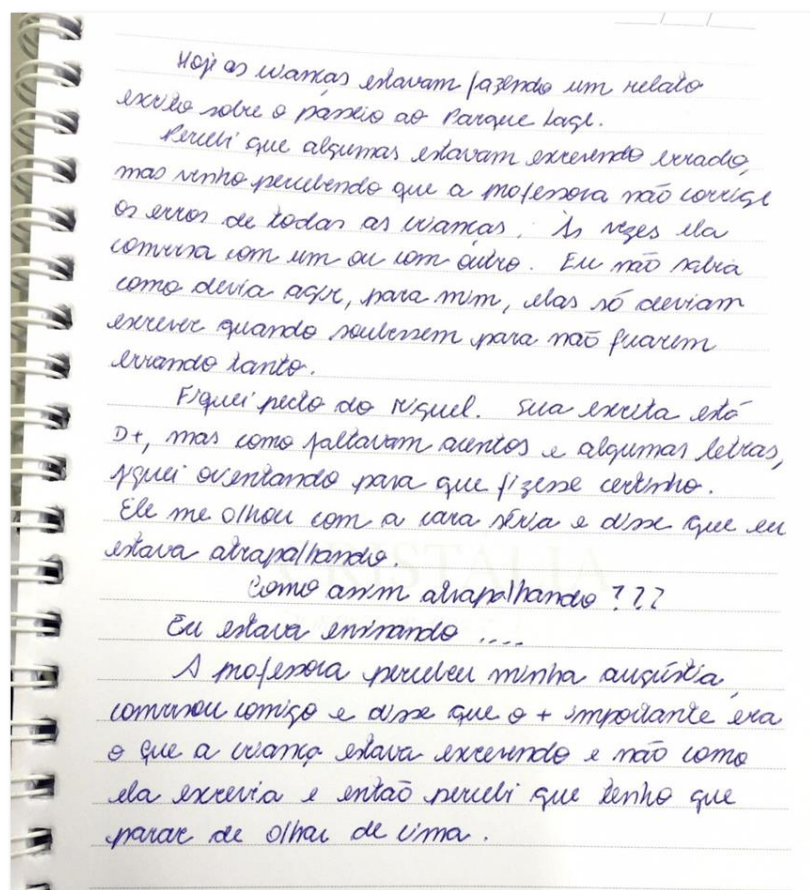
<sup>84</sup> A ilustração, feita por uma criança do 1º ano do EF, se refere a um espetáculo teatral repleto de marchinhas e sambas-enredo intitulado “Sambinha”, assistido com a turma no ano de 2013.

*será o amanhã? Como vai ser o meu destino? O que irá me acontecer?*, que se repete e se repete, sem respostas concretas, mas o *destino será como Deus quiser*<sup>85</sup>

As narrativas que seguem são de uma experiência *narrada* compartilhada em setembro de 2014, após uma aula-passeio de uma turma de alfabetização a um parque da cidade. Xs professorxs em formação ficaram responsáveis por todo planejamento desse dia e combinaram com as crianças uma caça ao tesouro com o objetivo de estimular a leitura e o trabalho em equipe. Escreveram e esconderam as “pistas” da caça ao tesouro no parque onde as crianças, divididas em grupos, deviam encontrar, ler e procurar outras pistas.

No dia seguinte ao passeio, numa roda de conversas, houve troca de informações, compartilhamento de experiências, de emoções e descobertas. As crianças registraram suas “aventuras” e, posteriormente, xs professorxs registraram suas (des)construções e aprendizagens nas/das intervenções. Trago a narrativa de Y. que reflete sobre uma intervenção feita na escrita de uma criança da alfabetização, e parece perceber a importância da horizontalização das relações na sala de aula:

**Imagem 18:** Relato de Y., Professor em formação; 2014.



<sup>85</sup> Trecho do samba enredo “O Amanhã” lançado pela União da Ilha do Governador no carnaval de 1979 de autoria de Gustavo Adolfo de Carvalho Baeta Neves. Cf. em: < <http://cifrantiga2.blogspot.com.br/2007/08/o-amanh.html>>. Acesso em: 15. set. 2015.



Costumo conversar com as crianças a possibilidade de eternizarmos os acontecimentos que gostamos em um livro, “o livro da turma”, e que o registro pode ser feito de diversas maneiras. Uma possibilidade é o registro escrito, dessa forma, criamos o hábito de registrar, também através da escrita, o que achamos interessante guardar no nosso livro, uma construção diária (ou não). Como o passeio ao parque trouxe muitas novidades, todas as crianças fizeram seus registros escritos e também através de desenhos. Nesses momentos costumo não interferir intencionalmente na ortografia, apesar de responder todos os questionamentos que surgem: *chuva é com X ou CH? Vez é com Z ou S? Parque é com K ou Q?* e que, em meu entendimento são questionamentos que revelam que as crianças sabem que o registro escrito se diferencia do oral por convenções formalizadas de forma arbitrária e que o entendimento das crianças sobre a dinâmica da escrita é absolutamente coerente e lógico. Abaixo, trago o relato da criança de 7 anos, citada pelo professor em formação, em seu formato original<sup>86</sup>:

**Imagem 19:** Registro feito por uma criança do 1º ano do EF; 2015.



<sup>86</sup> Foi muito legal quando nós fomos no Parque Lage e foi muito legal quando nós fomos na torre que tinha um morcego dentro que com uma lanterna eu o tentei acordar e foi muito legal a gruta que tinha passagens que dá voltas. E foi muito legal o caça ao tesouro. E fomos numa caverna que tinha muitos peixes e o meu grupo achou. (Relato da aula-passeio, 2014). Mantive a formatação, pontuação e as palavras usadas originalmente pela criança.

Na narrativa de Y. consigo encontrar pistas que me mostram a potência formadora daquele momento, onde, na relação com a criança, Y. parece ter refletido e repensado sobre sua atitude naquela situação de escrita. Lembro que, depois, ficamos (re)lendo as produções e nos encantamos com as diferenças nas escritas, nas percepções, nas interpretações, nas histórias que escolhiam trazer para (re)contar, sobre os diferentes momentos de cada criança/nosso e sobre o respeito às produções. O relato da criança, ilustrado e narrado, reflete a “aventura muito legal” que ela viveu e isso é o que importa!

No CAp/UFRJ temos percebido que o 1º ano do Ensino Fundamental tem sido o ano mais escolhido pelos licenciandos porque parece haver um *mito* de que é muito difícil alfabetizar. Por outro lado, percebemos também que o 5º ano não é muito escolhido porque é conhecido como o ano mais difícil de “controlar”. Vemos que essas ideias, construídas pelo *imaginário* docente, criam [pré]conceitos que, apesar de orientarem as escolhas das turmas de estágio, não se mantêm por muito tempo porque, felizmente são desconstruídas nas relações cotidianas das/nas escolas.

Xs professorxs em formação, que costumam dividir as turmas comigo no 1º ano, demonstram muito interesse pela escrita das crianças e percebo que há certa ansiedade no *como* ensinar. Não são poucas as perguntas a respeito do *como* fazer para que as crianças aprendam a escrever e do *como* interferir de maneira “correta”. Confesso que, ainda hoje, não tenho respostas a essas questões... digo que vamos aprender juntxs, que não há “receita” e que cada criança tem uma história diferente, por isso as interferências na escrita, quando necessárias, terão que ser diferentes. Parece que a resposta “evasiva” não satisfaz e a angústia permanece até o momento do encontro com a escrita das crianças que é estimulado da mesma forma que estimulamos os desenhos na Educação Infantil. Assim como dizem que só aprendemos a desenhar, desenhando, acredito que só aprendemos a escrever no exercício da escrita.

Nesses momentos lembro-me dos questionamentos que levantava na escola particular, na angústia por não ter tudo “certinho” no CIEP... recordo e concordo que ser professor é um aprendizado constante do agora, das possibilidades *vividascompartilhadas* no e com o cotidiano, no e com o outro e comigo mesma.

Em seu relato, Y. parece trazer algumas marcas de um modelo de linearidade e hierarquização do ensinar e aprender. Apesar de reconhecer que a escrita da criança *está D+*,

deixou-se, naquele momento, capturar pelas “faltas”, pelo “erro” e resolveu ensinar o modo “certo” de escrever.

Essa herança da escola tradicional estabelece uma rigidez sequencial de conteúdos, onde os mais simples devem ser ensinados e complexificados, aos poucos, como está previsto, por exemplo, na BNCC. Nessa lógica, para aprender a ler e escrever a língua materna, já usada e inventada, há que se seguir ordens rígidas onde conhecer/memorizar/repetir todas as letras é fundamental. As vogais antes das

consoantes para a formação das sílabas, as sílabas para formação das palavras, as palavras para a formação das frases que possibilitarão, no futuro, a formação de textos, numa concepção mecanicista de alfabetização desvinculada da vida cotidiana que é repleta de curiosidades, de possibilidades de invenção, de criação, de autoria. Nessa concepção, o texto escrito é visto como escriturístico (Certeau, 2013; Süsskind, 2014), um texto que tem um significado único.

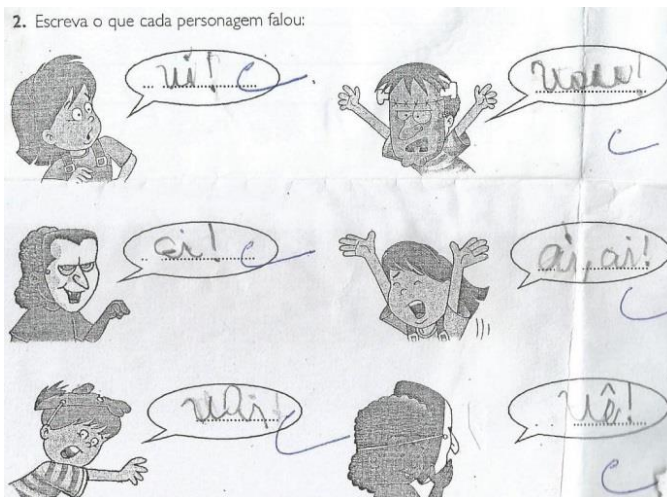


Imagem 20

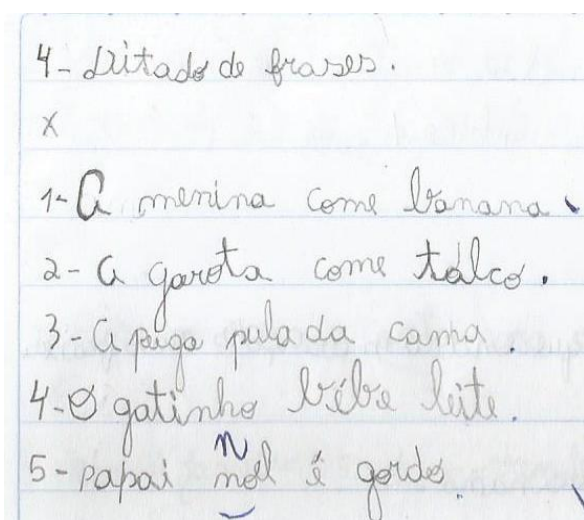


Imagem 20

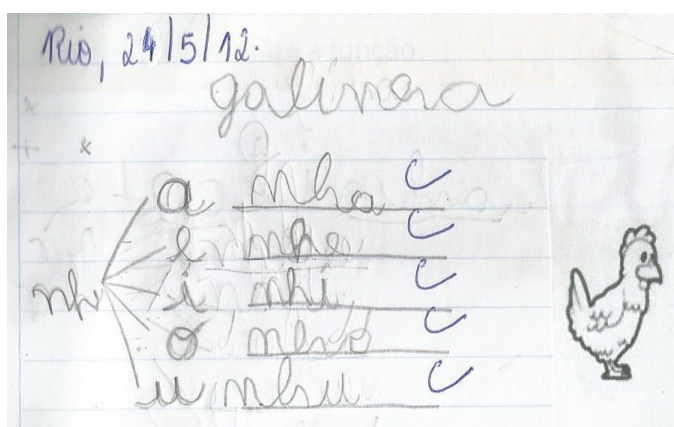


Imagem 21: Exercícios retirados do caderno de uma criança do 1º ano EF de uma escola particular do Rio de Janeiro; 2012.

Lidar com as diferenças exige aceitar caminhos diferentes, um caminho do novo onde não há tarefas pensadas, textos escolhidos e planejamento definido *a priori*, mas há profunda reflexão teórica sobre nossa prática, sobre nossas dificuldades, sobre nossas escolhas, há uma *preparação* no sentido dado por Regina Leite Garcia (1998, p. 24) onde: preparar-se significa, sobretudo, tornar-se mais e mais capaz de improvisar a partir do planejamento, mais e mais aberto ao novo, ao imprevisível, mais e mais criativo, mais e mais capaz de ler o que nos é dito seja com o conteúdo da fala, seja com a forma da fala (entonação), com os corpos, olhares, expressões faciais. Ler o dito e o não dito, difícil aprendizagem coletiva diária.

Nessa perspectiva, não há possibilidade de termos receitas prontas de como alfabetizar, mas vamos pensando esse processo à medida que emergem questões. A leitura e a escrita precisam estar sempre presentes, mas quais leituras temos levado para as salas de aula? Quais propostas de escrita surgem? Nossas discussões caminham no sentido de uma ruptura epistemológica com o modo de lidar com a alfabetização na perspectiva de um conhecimento hierárquico, gradual, classificatório onde haveria letras mais fáceis e outras mais difíceis.

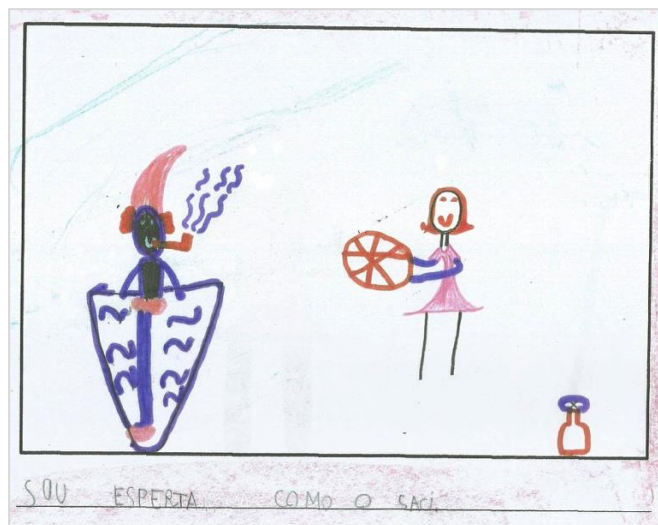
**Imagem 22:** Autorretrato das crianças do 1º ano EF; 2013, 2014 e 2015.





Como somos diferentes! Ao lidar com as diferenças consideramos que cada criança é dona de um processo singular e por isso não podemos estabelecer as mesmas metas para todas ao mesmo tempo. Nessa perspectiva não há preocupação com erros x acertos, mas com os as conquistas, os usos, as práticas, as redes, os avanços cognitivos. O processo de cada uma das crianças precisa ser conhecido e acompanhado para que as intervenções guardem uma relação próxima com os conhecimentos que cada uma possui porque, com Regina Leite Garcia (1998, p. 30): “entendemos de fundamental importância que todos se alfabetizem para dizer e escrever a sua própria palavra e não para repetir subservientemente a palavra de quem o subalternize.”

Olhando, ouvindo e respeitando a criança do relato, Y. parece ter entendido que a “aventura legal” *vividacompartilhada* pela criança era, naquele momento, muito mais importante do que correção ortográfica. Como a retirada de uma venda que só faz *olhar por cima*, Y. percebe que pode *olhar de frente* para, também, aprender. Com a escrita das crianças tenho aprendido novas formas de ver, de entender, de escrever, de dizer, de ler... tenho aprendido a criar, a inventar, a inovar. Tenho descoberto que somos uma mistura de metáforas:



**Imagem 23:** Ilustrações criadas inventadas pelas crianças para um livro autobiográfico durante o ano de 2013.

Como Sampaio (2003, p. 40), ainda estou aprendendo a ver além das evidências.

Longe de se tratar de ausência de saber, o modo peculiar e singular de as crianças aprenderem traz outros saberes, uma vez que elas podem pensar o mundo a partir de outra(s) lógica(s). O que parece “não-saber” pode ser compreendido, a partir do nosso novo olhar, como outra forma de revelar saberes, se nos desafiarmos a ler e compreender os indícios e as pistas deixadas pelas crianças em seus modos de compreender o ensinado e de descobrir/criar para além do ensinado.

Lembrei-me de Maturana (1998, p. 31, 35) que diz que devemos valorizar os saberes das crianças,

aceitando-as e respeitando-as como legítimo outro na convivência. Dessa maneira, poder ouvir uma criança significa validar, legitimar suas percepções. Ouvindo x alunx, a professora em formação se (des)formou, se (des)orientou, *aprende u ensinou!* “Lendo” a cena através das narrativas também me (des)formo e *aprendo ensinno*. E isso porque conversar, narrar, escrever são *artes do fraco* (Certeau, 1994, p. 226), que nos permitem gazetear em espaços sem um próprio.

Com Sússekind (2014b), tenho compreendido os relatos como vestígios de momentos de aprendizagem que acontecem no/com o cotidiano e “se constituem como arte de *fazer pensar fazer*”. Possibilitam um olhar para além do que podemos enxergar porque precisam dos sentidos, das intuições, dos imprevistos, do olhar cuidadoso.

Ainda com Sússekind<sup>87</sup>, aprendo que as conversas, as escritas despreocupadas com o academicismo em seu formato, dão tom especial à ideia de compartilhar narrativas de práticas na escola, tendo na pauta a coexistência de conhecimentos, a superação da linearidade, das dicotomias e das hierarquias. Elas precedem os discursos sociais (Sússekind e Lanzillotta, 2010, p. 116) e possuem uma função descritiva e formativa das práticas: “os relatos são saber, fazer e poder ao mesmo tempo e, por isso, caminham junto e à frente das práticas sociais. São, de certo modo, fundadores das práticas. Podem ser itinerários ou nômades, inscrevem-se como repetição e criação nas vidas cotidianas.”



<sup>87</sup> Cf. Projeto de Pesquisa em andamento na UNIRIO: “Práticas curriculares e artes de formação: escrever focar, conversar e fazer com no cotidiano de uma Escola Pública no Rio de Janeiro 2013-2016”, coordenadora prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza Sússekind.

Nos relatos dxs professorxs em formação e das crianças, crio, busco, capturo, descubro indícios que me (des)formam e me ajudam a pensar possibilidades de intervenções no *entrelugar* universidade-escola e na compreensão da sala de aula a partir de uma outra perspectiva, desvelando a “cegueira epistemológica” que ainda me habita e deslocando-me da onipotência docente.

## Capítulo 4: OUTRAS POSSÍVEIS TRAVESSIAS

Escrever este texto constituiu-se como um potente movimento de (re)conhecimento, de autoconhecimento onde a preocupação maior estava com o processo e não com o resultado, dessa forma, deixo em aberto meu pequenino encanto para continuar encontrando escolas, histórias, professorxs, crianças... para continuar me (des)formando.

No estudo pretendemos refletir acerca dos *saberesfazeres* dos professorxs em formação, problematizando as narrativas, relatos e imagens selecionadas, dando visibilidade aos *entrelugares de formação* com Süsskind (2011) que se produzem na interação escola +<sup>88</sup> universidade e formação + formador + estudante, potencializando os conhecimentos *contruídospartilhados* pelos sujeitos da pesquisa *dentrofora* das escolas.

Com a audácia de desobedecer à colonização da escola, que diz que o professor é o “transmissor” do saber, busco a desobediência, minha e dos outros, subvertendo uma lógica hierárquica e centralizadora que abissaliza conhecimentos, desperdiça experiências e invisibiliza (Santos, 2010a) as *prácticasteoriaspráticas* (Alves, 2008) criadas pelos professorxs e alunxs nos cotidianos das escolas.

Reconheço-me numa tentativa de teorizar sobre minha prática, resgatando os fios de memória que me constituíram/constituem a professora que sou. Como o piano que produz sons ao toque das mãos, a memória é tocada pelas circunstâncias (Certeau, 2013, p. 151). Dessa forma, deixei que as “circunstâncias” tocassem a música desse texto que foi se afinando com leituras, orientações e memórias encharcadas de afetos e lembranças do vivido que se atualizaram à medida que foram sendo escritas e me fizeram/fazem acreditar que o *saberfazer* docente é um aprendizado constante do agora, das possibilidades *vividascompartilhadas* no e com o cotidiano, no e com o encontro com outro e comigo mesma.

---

<sup>88</sup> Em oposição ao símbolo X, comumente utilizado para designar “versus”, antagonismo, comparação, utilizo o sinal de adição porque proponho pensar, como na definição dicionarizada, uma relação de soma, de conjunto, de equivalência.



Pretendo que este estudo se transforme em um diálogo do qual possam participar aqueles que lutam para romper com a desigualdade social e com a injustiça cognitiva presente não só nas escolas, como na sociedade como um todo. Ao entender a minha história de vida, tenho a possibilidade de compreender que cada um tem uma história de vida única, singular que precisa ser valorizada, considerada e respeitada. Que possamos caminhar no sentido de valorizar/desinvisibilizar os saberes daqueles que vêm sendo historicamente negados como produtores de conhecimentos. Que reinventemos nosso caminho no encontro porque como diz o poeta:

[Eu] Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho. (C.S.Lewis)

## PÓS-ESCRITO: A TRAVESSIA DA ESCRITA

As placas indicavam o contrário.  
A menina dobrou o mapa,  
guardou a bússola,  
dispensou a lógica,  
a máxima, o sextante,  
quebrou o molde,  
rasgou o formulário,  
seguiu adiante.  
Preferiu se aventurar no imaginário.  
Rotatória (Figueiredo, 2009)

Este texto é uma aventura desejada, nascida de um desassossego provocado por questionamentos que me fiz, por lágrimas que chorei, por amigos e(m) encontros pela vida.

Como escultor, fui lapidando as ideias à medida que iam surgindo. Escrevi muitas páginas, cortei, coleí, apaguei, (re)considereí, (re)escreví, abandoneí ideias, apegueí-me a outras e coloqueí um ponto final porque o prazo exigia a entrega do texto a tempo de ser lido pela banca.

Em todo esse processo tive 100% de ajuda da minha orientadora Luli, sempre presente, sempre atenta, sempre solícita. Se continuarmos com a metáfora da escultura era como se ela fosse a responsável pelos instrumentos e foi ela quem me ensinou que ferramentas rústicas e equipamentos simples poderiam trazer um resultado mais “delicado” que máquinas pesadas.

Nos primeiros encontros do Grupo de Pesquisa foi solicitado que entregássemos um pequeno texto com um resumo do que gostaríamos de pesquisar e entregueí:

Desde que entrei no Mestrado em Educação da UNIRIO, e não faz mais de um mês, questiono-me acerca do meu objeto de pesquisa. Penso na pergunta que guiará meu estudo pelos próximos dois anos e vejo a necessidade de ser algo que me encante, algo pelo qual meus olhos já brilham. Não há outra possibilidade: essa pergunta precisa ser relacionada ao meu fazer diário, minha prática pedagógica, minha ação com alunos do 1º ano do Colégio de Aplicação da UFRJ e licenciandos da Faculdade de Educação!

Sem pergunta elaborada ainda, mas com muitas interrogações, pretendo observar a vida cotidiana da escola, documentar, através de narrativas, descrições e relatórios, a vida escolar com o intuito de desinvisibilizar o dia a dia da prática educativa. (Trecho de um texto entregue à orientadora nos primeiros encontros do Grupo de Pesquisa; fev/2014).

Lembro que escrevi esse texto, mas não tinha a mínima ideia de como se daria esse processo. Como começar? Como separar os dados? Como analisar? Seria tendencioso pesquisar a minha prática? Isso é Ciência? Inúmeras dúvidas me acompanhavam nos encontros de pesquisa e nas disciplinas obrigatórias. Comecei a achar que não estava “preparada” para o Mestrado, mas procurei participar de todas as atividades que eram oferecidas: qualificações, defesas, palestras... Impressionava-me com as dissertações volumosas e repletas de referências e pensava *como é possível fazer isso em dois anos?*

Sondava minha orientadora, meus amigos... buscava uma receita porque quando ouvia os colegas falarem sobre suas pesquisas, a impressão era a de que já tinham tudo arrumadinho, tudo definido *a priori* enquanto eu só tinha uma pequenina ideia do que pesquisar.

*Vai pra escola!* Essa foi a “receita” da minha orientadora. *Você não tem que procurar o objeto. Ele vai te encontrar quando você menos esperar.* Apesar de ela ensinar a (des)obediência, resolvi obedecer<sup>89</sup>. Fui para a escola e percebi que a pesquisa já fazia parte de minha vida e, como na docência, não havia “preparação”. Não havia instrumentos *a priori*, não havia ferramentas adequadas porque precisaria abrir mão da criatividade, da inventividade para que o *encontro* com o cotidiano fosse moldando a pesquisa.

Entendi que o caminho que precisava seguir deveria valorizar mais o processo do que o resultado e que precisava desinvisibilizar os *saberes-fazeres* dos praticantes do cotidiano, visto que há um crescente movimento de desqualificação do saber do professor por conta do processo de privatização, da entrada de empresas e associações interessadas na escola com fins meramente lucrativos. Dessa forma, após as leituras e discussões no grupo de pesquisa e nas aulas do mestrado, debruicei-me sobre a escrita. A escrita daquilo que já estava em mim, por isso o texto é marcado por um movimento pessoal de formação continuada, de abertura para viver a experiência de aprender com o outro onde me (des)formo e *aprendosendo* professora.

Terminado, posso falar do processo de construção dessa pesquisa onde não havia objeto pré-definido, porque foi se constituindo nas leituras, no cotidiano das salas de aula, nas lembranças, nas conversas como formadoras, como referências. Uma metodologia sem

---

<sup>89</sup> Em nossos encontros do Grupo de Pesquisa, costumamos dizer que aprendemos a desobediência porque somos provocados por discussões desestabilizadoras a respeito do que costumamos pensar sobre as escolas e sobre pesquisa.

linearidade, um modo de fazer que vai acontecendo sem saber ao certo se terá um final, um lapidar que vai moldando a forma à medida que vai sendo escrito, orientado, revisado. Uma metodologia que vai ganhando vida nos acontecimentos do cotidiano, nas lembranças da minha (des)formação, nas conversas, nos encontros, nos encantos, nas descobertas, nas invenções, na travessia...

Todo mundo ama um dia todo mundo chora,  
Um dia a gente chega, no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
De ser feliz.

Tocando em frente (Almir Sater e Renato Teixeira, 1991)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, Jan./Dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, Dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 -1479 Out./Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904003>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião*. Rio de Janeiro: Olympio, 1985.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. *Fazer com paixão sem perder a razão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. De “abobrinhas” e “troca de figurinhas”. In: \_\_\_\_\_.; ALVES, Neila Guimarães (Org.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. *Estud. av.*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, Ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. *Pátria Educadora: uma reflexão preliminar sobre texto em discussão*, 2015. Disponível em: <[https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/05/jose-clovis\\_pc3a1tria-educadora-uma-reflexc3a3o-preliminar.pdf](https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/05/jose-clovis_pc3a1tria-educadora-uma-reflexc3a3o-preliminar.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2015.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras* [online] v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

BAYARD, Pierre. Diante de um professor. In: \_\_\_\_\_. *Como falar dos livros que não lemos?* São Paulo: Objetiva, 2007.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: \_\_\_\_\_. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Obras Escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. 5a ed. São Paulo: Ed Perspectiva, 2003.

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 95-101, Jan./Abr. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1008/982>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.217, 1º de setembro de 2010*. Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/2ed241833abd7a5b8325787100687ecc/d5fc2a0505add1a68325779200673ef4?OpenDocument>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SE, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Documento Básico*. [online]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf)>. Acesso em: 04 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. *PÁTRIA EDUCADORA: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional*. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Brasília, 22. abr.2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/forum/index.php?p=/discussion/4/acesse-os-arquivos-do-documento-patria-educadora-da-sae>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, Dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, Abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 abr. 2015.

CAVALIERI, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, Jul./ 2003. Disponível em: <

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/522/524>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer*. 20 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CRUZ, Giseli Barreto da [et al.]. Didática e formação de professores: contribuições do LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores. In: \_\_\_\_\_. *Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2014.

DOLL, William. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EDLING, Silvia. O conceito de pluralidade no currículo nacional sueco: estudando a importância de livros didáticos teóricos de formação de professores para interpretar e constatar as diferentes facetas de violência no trabalho diário de professores. *Revista e-Curriculum*, Pucsp, v. 12, n. 3, p.1634-1668, Dez./2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21675/15951>>. Acesso em: 19 set. 2015.

\_\_\_\_\_; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de Aula - dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação* [online]. Universidade do Minho, nº 19 (2), p. 7-20, 2006. Disponível em: <<http://uaemex.redalyc.org/articulo.oa?id=37419202>> Acesso em: 13 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, América do Norte, 13, Jul. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/561>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

\_\_\_\_\_. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, Jan./Abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: MACEDO, Elizabeth [et al]. *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-Curriculum* [online]. São Paulo, v.8 n.2, Ago./2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10985>>. Acesso em 19 jul. 2015.

FIGUEIREDO, Flora. *Limão Rosa*. Osasco: Novo Século Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes: 1987.

\_\_\_\_\_. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e escritos*. (Vol. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 234-245.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Colégio de Aplicação como espaço de formação: notas sobre currículo e identidade. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003, Poços de Caldas. *Novo governo. Novas políticas? O papel histórico da Anped na produção de políticas educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1. p. 206-207.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: GARCIA, Regina Leite. *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis: Dp et Alli e Faperj, 2010.

GARCIA, Alexandra. Sentirfazerpensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. *Revista Teias*, v. 13, n. 29, p.21-34, n. especial, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1326>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras - reflexões sobre uma prática coletiva. In: \_\_\_\_\_ (org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: \_\_\_\_\_. (Org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

GIARD, Luce. Segunda parte Cozinhar. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. 11 ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia Letras, 1989.



\_\_\_\_\_. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LÉVY, Pierre. A virtualização do texto. In: \_\_\_\_\_. *O Que é Virtual?* São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e docência: formação e trabalho de professores da educação básica. In: CRUZ, Giseli Barreto da [et al.]. *Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2014.

LONTRA, Viviane; EMILIÃO, Soymara; MASSENA, Eduardo. Registrando histórias: narrativas (com)partilhadas no cotidiano escolar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO CIDADANIA E EXCLUSÃO, IV., 2015, Rio de Janeiro. *Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação*. v.1, 2015. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA4\\_ID1134\\_29052015161121.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA4_ID1134_29052015161121.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul./Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015

LOURO, Guacira Lopes. Os Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. *Contemporânea*. Dossiê Saberes Subalternos, v. 2, n. 2, p. 363-369, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/87/52>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, Out./Dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MANHÃES, Luiz Carlos. Redes e formação de educadores. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MÁRQUEZ, Gabriel García. *Viver para contar*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: \_\_\_\_\_.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org) *Os professores e a sua formação*. 5º ed. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação*, Porto, v. 1, n. 3, p.13-22, 2015. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_.; SGARBI, Paulo. Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, Abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 ago. 2015.

\_\_\_\_\_.; SGARBI, Paulo. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 15-22, Jan./Abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês e ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.

\_\_\_\_\_. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. ETD – *Educação temática digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.162-184, Out. 2008b. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050/1065>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. *Boaventura & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008c.

\_\_\_\_\_. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. *CONTRAPONOTOS*, Itajaí, v.9, n.3, p. 18-31, Set./Dez. 2009. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1212/1469>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012a.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.8 n.2, Ago. 2012b. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Currículo e processos de *aprendizagemensino: Políticaspráticas* Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, Set./Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

PACHECO, Dirceu Castilho. Cotidiano: o *espaçotempo* do aprenderensinar. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

PARASKEVA, João Menelau. *Conflicts in Curriculum Theory: Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave/MacMillan, 2011.

PÉREZ, Carmen Lucia. *Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação de professoras alfabetizadoras*. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Docência: feminino, singular e plural – a trivial diferença. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PINAR, William F. *What is curriculum theory? [O que é teoria do currículo?]* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2012. 274 p.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Quem forma quem, afinal? In: VICENTINI, Adriana [et al]. *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

QUINTANA, Mário. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. *Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados*. 2014a. (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Conversas entre professores: a prática como ponto de encontro, uma parceria CAP UFRJ e Secretaria de Educação do Município de Queimados. In: VILELA, Mariana Lima [et al]. *Formação Docente, pesquisa e extensão no CAP UFRJ: entre tradições e invenções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014b.

\_\_\_\_\_; VILELA, Mariana Lima; MACIEL, Carla Mendes. Entre tradições e invenções. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Formação Docente, pesquisa e extensão no CAP UFRJ: entre tradições e invenções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. RIBES, Rita. O (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não)lugar da criança na (ciber)cultura. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.9, n. 18, p. 319-343, jul./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/childhood/article/view/1607>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, Regina Leite (Org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, Tiago; HELAL, Igor. Movimentos e itinerâncias alfabetizadoras: reflexões sobre a apropriação da linguagem escrita. *Revista Contemporânea de Educação*, n° 11, Jan./jul. 2011. Disponível em: <

[http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n11/movimentos\\_e\\_itinerancias.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n11/movimentos_e_itinerancias.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES n. 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, Jan. 1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-462.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, Out. 2005. p. 7-44. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/979>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007a.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP* [online], n.79, p. 71-94, 2007b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 17 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *A Gramática do tempo: para um nova cultura política*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. v.1., 8 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, Set./Dez. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SIMMEL, George. A sociologia do segredo e das sociedades secretas. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, EDUFSC, v. 43, n. 1, p. 219-242, Abr. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2009v43n1p219/12792>>. Acesso em: 18 set. 2015.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: EDUFBA, 2014.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. *Teatro de ações: arqueologia dos estudos nosdoscom os cotidianos. Relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas*. 2007 (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_; LANZILLOTTA, Aline. TECENDO (CON)VERSAS: relatos de formação de professores. *Revista Teias*, v. 11, n.23, p. 109-118, Set./Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/628/557>>. Acesso em 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: \_\_\_\_\_.; GARCIA, Alexandra (orgs.). *UNIVERSIDADE-ESCOLA: Diálogo e Formação de Professores*. Rio de Janeiro: Faperj/DP et Alli, 2011.

\_\_\_\_\_.; GARCIA, Alexandra. Pesquisas em formação: professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). *UNIVERSIDADE-ESCOLA: Diálogo e Formação de Professores*. Rio de Janeiro: Faperj/DP et Alli, 2011.

\_\_\_\_\_. O Ineditismo dos Estudos *nosdoscom* os Cotidianos: Currículos e Formação de Professores, Relatos e Conversas em uma Escola Pública no Rio de Janeiro, Brasil. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.8, n.2, p.1 - 21, Ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10987>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. In: *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1512 - 1529 Out./Dez. 2014a. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. As artes de pesquisar *nosdoscom* os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; GARCIA, Alexandra. (Orgs.). *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Rio de Janeiro: De Petrus/Faperj, 2014b, v. 1, p. 101-118.

\_\_\_\_\_.; PINAR, W. F. *Quem é William F. Pinar?* Petrópolis: DP et Alii, 2014.

\_\_\_\_\_.; LONTRA, Viviane; PELLEGRINI, Rafael Pelosi. PÁTRIA EDUCADORA: uma receita de fé na educação, falta de confiança nos professores e homogeneização dos estudantes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO CIDADANIA E EXCLUSÃO, IV., 2015, Rio de Janeiro. *Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação*. v.1, 2015.

VICTORIO FILHO, Aldo. Alguns caminhos para uma vida bonita. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VILAÇA, Murilo Mariano. Más condutas científicas: uma abordagem crítico-comparativa para in-formar uma reflexão sobre o tema. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n.60, Jan./Mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0245.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.