

LETÍCIA DE OLIVEIRA CASTRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA: TECENDO REDES E CONSTRUINDO
POSSIBILIDADES COM OS COTIDIANOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2019

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

C355f
2019 Castro, Leticia de Oliveira, 1986-
Formação continuada : tecendo redes e construindo
possibilidades com os cotidianos escolares / Leticia de Oliveira
Castro. – Viçosa, MG, 2019.
ix, 89 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndice.

Orientador: Heloisa Raimunda Herneck.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 85-88.

1. Professores - Educação (Educação permanente).
2. Professores - Formação. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

LETÍCIA DE OLIVEIRA CASTRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA: TECENDO REDES E CONSTRUINDO
POSSIBILIDADES COM OS COTIDIANOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 25 de fevereiro de 2019.



Mitsi Pinheiro de Lacerda
Leite Benedito



Silvana Claudia dos Santos



Heloisa Raimunda Herneck
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

*Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós*

*É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar*

Não é sobre chegar

*No topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações
A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim*

*Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre
Correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás*

*Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir*

Essa música da Ana Vilela, “Trem bala”, me acompanha em meu cotidiano desde o falecimento de minha mãe. Então, começo agradecendo a vida pela oportunidade ímpar de ter chegado onde eu nunca imaginava estar.

Agradeço ao meu esposo, Bernardo, pela paciência, amor e companheirismo desde o processo seletivo até o final desta caminhada. Te amo muito, meu anjo!

Agradeço imensamente a minha filha, Maria Eduarda, por ser a pausa no meu cotidiano. Por ser minha essência e me fazer feliz todos os dias. Te amo, minha filha!

À minha mãe, que não está mais presente aqui fisicamente, mas está sempre comigo de uma outra forma. Te amo, mãe!

Agradeço à minha família de Viçosa, especialmente minha tia Rita, que me abrigou em sua casa carinhosamente, me fez companhia e sempre me incentivou estudar, obrigada por tudo!

À família do meu esposo, especialmente minha sogra Tânia e meu sogro Adilson que cuidaram da minha pequena sempre que eu precisei. A vocês sou imensamente grata!

À minha orientadora, Heloisa Raimunda Herneck, pelo apoio, dedicação, empenho, paciência e companheirismo, obrigada por tanto!

Agradeço às minhas e meus colegas de turma, pela troca de experiência, laços afetivos e companheirismo. Agradeço, especialmente, à Priscila Daniele Ladeira, Esther Dulce de Carvalho, Andréa Renó Jorge Moreira, Uyrá Elizabeth Gomes Cabral e Monalisa Aparecida do Carmo pela grande amizade que carregarei comigo pelo resto de minha vida. Agradeço também à turma do Mestrado do ano de 2016 pela ajuda no início, especialmente Gabriela Rodrigues de Castro pela amizade e companheirismo. Agradeço também à Grazielle Corrêa Amorim pela grande ajuda na tessitura deste trabalho.

Agradeço à minha parceira e amiga de todas as horas, Cíntia Castro Monteiro, por todo companheirismo e amizade. Tenho certeza que os laços construídos a partir do Mestrado se tornaram eternos.

Agradeço minhas amigas e parceiras de trabalho de Venda Nova do Imigrante, Glauciqueli Brambila Bernabé, Louise de Moraes Brioschi Spadeto, Débora Delpupo Martinusso e Angela Maria Leite Peizini. Com vocês aprendi muito!

À Nayane Lima e Eliane Pinto pela grande ajuda desde o primeiro dia de aula até a conclusão do Mestrado. Obrigada de verdade!

Às professoras/es que fazem parte do corpo docente do Mestrado em Educação, especialmente à professora Silvana Claudia dos Santos e ao professor Eduardo Simonini pela ajuda na construção dessa dissertação. Sou imensamente grata a vocês.

Agradeço também à professora Mitsi Pinheiro de Lacerda pelas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por proporcionar a possibilidade de realização deste mestrado através do apoio financeiro por meio da bolsa concedida.

À escola Atílio Pizzol e todos que ali trabalham, por me permitir a realização da pesquisa, em especial às professoras/es, por terem aceitado o desafio de participar da mesma.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Plano de ensino sobre leitura, interpretação e produção	70
Quadro 2: Ficha com objetivos de ensino pelo professor	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da escola.....	5
Figura 2: Sr. Atilio Pizzol.	6
Figura 3: Sala de AEE.....	6
Figura 6: Momento pedagógico	8
Figura 7: Modelo de “Planilha de Observáveis”.....	15
Figura 8: Modelo do documento "Pausa Avaliativa	16
Figura 9: Exemplo ilustrativo do mapa de sala utilizado pelas/os docentes.....	54
Figura 10: Cartaz de animação- stop motion: Leonardo e o sonho encantado	74
Figura 11: Quadro pintado pelas turmas de sexto ano no projeto de onde vem as ideias.....	76

RESUMO

CASTRO, Leticia de Oliveira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2019. **Formação Continuada: tecendo redes e construindo possibilidades com os cotidianos escolares.** Orientadora: Heloisa Raimunda Herneck.

O presente trabalho teve como objetivo acompanhar o cotidiano escolar de professoras/es de uma escola pública, bem como seguir os meios, as frestas, que as/os mesmas/os utilizam para aprender e ensinar na escola. Assim, foi experienciado os cotidianos escolares acompanhando as/os professoras/es em seus movimentos de formação continuada nos processos de *ensinaraprender* na escola. O mapeamento das metodologias de elaboração do corpo docente em seus cotidianos escolares permitiu a produção de narrativas sobre a formação continuada. Como aporte teórico, utilizou-se estudiosos da formação docente centrada na escola, como Carlos Marcelo Garcia e António Nóvoa, para compreender a formação continuada centrada na escola. E para mergulhar nos cotidianos da escola pesquisada e seus praticantes, em Michel de Certeau, Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferrazo e Inês Barbosa de Oliveira. A formação inventiva é evidenciada sobre o olhar de Virgínia Kastrup e a discussão sobre a experiência em Jorge Larrosa. A pesquisa foi realizada na escola Atilio Pizzol na cidade de Venda Nova do Imigrante, estado do Espírito Santo. Assim, o revisitar a escola para a pesquisa foi permeado por emoções e afecções. Então, buscou-se nos documentos da escola o cotidiano idealizado pelos seus/suas registros escritos e durante cinco semanas foram feitas observações e relatos em caderno de campo. Também foram realizadas rodas de conversa com todas/os docentes e entrevistas com as professoras de Português, sendo esta acompanhada também em momentos de planejamento de aulas e em sala de aula, além de entrevista com a coordenadora da escola e o professor de artes. Como resultados, pontua-se como a formação continuada se constitui dentro do espaço escolar pelas/os docentes em seus momentos cotidianos. O compartilhamento de informações como potente estratégia formativa por professoras/es. A troca de experiências plurais, se mostra, então, um caminho na tessitura da formação, pois percebe-se a necessidade de reconhecer a diversidade de saberes que se constitui dentro da escola. Ao compartilhar histórias professoras/es tecem redes, permitindo que a partilha se consolide em espaço de formação mútua.

ABSTRACT

CASTRO, Leticia de Oliveira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2019.
Continuous Training: drawing the strands and creating possibilities from the school life.
Advisor: Heloisa Raimunda Herneck.

The main general objective of this paper is to follow the teachers' routine in public schools and to know how they learn and teach in this environment. From this, it was possible for me to experience the school life by following the teachers in their processes of continuous training in learning-teaching in the school. There was a process mapping on elaborating methodologies and scholar activities by the teaching staff and its narrative. As theoretical input, this work was based on studies about teacher education focused on the school by authors such as Carlos Marcelo Garcia, António Nóvoa, in order to understand the continuous training for schools; and to understand a school routine, this article is based on studies of Michel de Certeau, Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferração and Inês Barbosa de Oliveira. The creative qualification is highlighted by the perspective of Virgínia Kastrup and the experience aspect is discussed based on studies of Jorge Larrosa. This research was performed in Atilio Pizzol School, in Venda Nova do Imigrante city, in the state of Espírito Santo. This is the reason why returning the school was a moment full of emotions and affection. I searched on the school documents the ideal routine for the school staff and, for five weeks, I have collected information, lived the routine, observed the events, talked to the school staff members and have taken notes in my notebook. I could talk to all teachers and interviewed Portuguese teachers, whose classes and their table of contents were analyzed. I also interviewed the school coordinator and the Arts teacher. As results, I could point how the continuous training is built in the school atmosphere by the teachers and their school life. I also could identify the information sharing as a powerful strategic tool when qualifying teachers. The exchange of the teaching experience is shown as a path into drawing the strands of education, from what it was possible to realize how the diversity of knowledge is needed inside the school. I concluded that when teachers share stories, they weave a net, allowing this sharing to be consolidated in an environment of a mutual formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. O COTIDIANO IDEALIZADO PELOS DOCUMENTOS: A ESCOLA ATÍLIO PIZZOL CONSTITUINDO-SE ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA.....	5
2. ENTRELAÇANDO PROPOSTAS ENGESSADORAS E AS REDES QUE TRANSBORDAM: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO.....	13
3. MOVIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: ENCONTROS E NARRATIVAS.....	26
3.1 Pesquisar “com” os cotidianos?	26
3.2 Rodas de conversa e narrativas	27
4. POR ENTRE REDES DE CONHECIMENTO: O COTIDIANO COMO FORMAÇÃO, INVENÇÃO E EXPERIÊNCIA	33
4.1 O cotidiano como <i>espaçotempo</i> formador	33
4.2 A formação inventiva de professoras/es.....	36
4.3 Uma abertura aos encontros: dialogando a experiência e o saber da experiência.....	38
5. “SENTI SAUDADE, VONTADE DE VOLTAR FAZER A COISA CERTA: AQUI É O MEU LUGAR MAS, SABE COMO É DIFÍCIL ENCONTRAR A PALAVRA CERTA, A HORA CERTA DE VOLTAR A PORTA ABERTA, A HORA CERTA DE CHEGAR”	43
5.1 Conselho de Classe: cotidianos entrelaçados e narrativas docentes.....	44
5.2 Um caderno de campo à mão e muitas histórias para narrar.....	52
5.3 Soletrando e Sarau de poesia: conversas que se tramam.....	58
5.4 As aulas da professora Rosângela: composições e criatividade.....	62
5.5 A Arte como Invenção: as estratégias do professor Rodrigo	72
6. PENSAMENTOS QUE NÃO SE CONCLUEM.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A - MODELO ROTEIRO DE PERGUNTAS.....	89

INTRODUÇÃO

A reta é uma curva que não sonha¹

A temática “Formação Continuada de professoras/es” esteve sempre entrelaçada ao meu cotidiano. Na graduação, esse foi tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Estudei sobre a formação vinculada com as questões que emergiam na minha vida enquanto estagiária do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Quando comecei a trabalhar como pedagoga no município de Venda Nova do Imigrante, localizado no estado do Espírito Santo, ministrava as formações que aconteciam dentro da escola. Porém, a rotina movimentada do dia a dia não me dava tempo de realizar todas as demandas de formação. Frequentemente, eu questionava essa falta de tempo na escola com as coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SME), que me respondiam que eu não estava na instituição para atender telefone, dar conta de tarefas administrativas e eu deveria seguir minha rotina semanal² que foi elaborada em conjunto com a Secretaria de Educação. Isso me causava um grande desconforto, pois organizava tudo que era referente à formação continuada em casa.

No ano de 2016, fiz o processo seletivo para o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e o pré-projeto elaborado trazia consigo o seguinte objetivo: “Configurar o papel do coordenador pedagógico enquanto formador de professores, articulando a sua rotina na garantia da formação continuada em serviço”. Minha intenção inicial de pesquisa era abordar o meu papel enquanto pedagoga formadora de professoras/es³ no contexto escolar e explorar a importância de manter a rotina programada pela Secretaria de Educação para garantir a formação continuada dentro da escola.

A pós-graduação me propiciou bons encontros com literaturas e, igualmente, com compreensões de formação continuada docente que eu ainda não conhecia. Nesse sentido, fui redirecionando minha pesquisa e passei a compreender como Garcia (1999) e Nóvoa (1995) contextualizam a formação que é produzida no cotidiano pelas/os professoras/es enquanto

¹ Todas as epígrafes usadas nesse trabalho são trechos de poemas de Manoel de Barros, presentes em sua coletânea que trago nas referências bibliográficas.

² A Rotina semanal era elaborada dentro da Secretaria de Educação. Nela estava especificado quais eram minhas ações durante a semana e qual horário eu deveria cumprir cada tarefa, por exemplo, toda as segundas-feiras às sete da manhã eu recebia as/os alunas/os, às oito horas eu realizava o planejamento com a professora de ciências e assim por diante. Todas as minhas ações na escola estavam especificadas e programadas pela rotina semanal.

³ Neste trabalho optei por organizar os gêneros das palavras por ordem alfabética, trazendo sempre a variação feminina antes da variação masculina.

praticam o ensino. A escola, assim, é percebida como espaço de reflexão permanente da prática docente. Além disso, os estudos conhecidos como pesquisas com os cotidianos que têm como base Certeau (1994) foram produzindo outras performances para a minha pesquisa, buscando evidenciar “as *teoriaspráticas* curriculares, inventadas pelos sujeitos praticantes da escola” (FERRAÇO; NUNES, 2016, p. 86), me levando a interessar e a acreditar na potencialidade dos acontecimentos cotidianos na fabricação dos currículos e nos processos de formação continuada.

Atualmente, quando revisito minha prática enquanto pedagoga no município de Venda Nova do Imigrante - ES, percebo o quanto criava e fugia da proposto pelo município. Considero que o que fazia na escola, quando em contato com o seu cotidiano, era aproximar o que a Secretaria pedia com as necessidades das/os professoras/es. Naquele cotidiano escolar, eu buscava produzir o meu trabalho a partir dos saberes da docência junto com as/os professoras/es, percebendo estes sujeitos como “profissionais autônomos e com capacidade de autodesenvolvimento” (GARCIA, 1999, p.183). A expectativa era de realizar uma formação continuada que Garcia (1999) chama de centrada na escola. Para tal “[...] assume-se que o local de trabalho do professor (a escola, mas principalmente a classe) são locais mais adequados para lhe proporcionar a sua aprendizagem” (GARCIA, 1999, p. 185).

No que se refere a tal modo de pesquisar, me movimento nesta pesquisa com a ideia de que a formação continuada é produzida em *redes educativas* múltiplas e diversas, de modo que as/os professoras/es se relacionam de diferentes modos. Essas *redes* são tecidas por docentes com o seu cotidiano. As redes permeiam o cotidiano dos indivíduos e suas formas de agir em vários contextos. Assim, Alves (2012, p.1) pontua que:

Em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de *espaçostempos* diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc.

Segundo Lacerda (2014, p.51) “a tessitura das redes se processa em meio às relações entre as pessoas”. Assim sendo, os sujeitos tecem suas redes, mas nem sempre da mesma forma, como destacam Alves e Garcia (1997, p. 26):

Empregar as metáforas das redes é assumir uma forma de pensar que entende as realidades como relações, agendas pessoais e coletivas que se relacionam, sem continuidade, sem permanência, mas sempre em relação com este ou aquele, afirmando-o ou negociando-o, neste processo criando

conhecimentos que podem ser registrados, oralmente ou por escrita, mas que serão acumulados na medida em que tiverem sentido para os que participam de sua tessitura, mesmo quando negados pelo poder.

Dessa forma, a noção de rede exposta neste trabalho tem o intuito de aproximação com a escola e seus sujeitos, abordando os ruídos, movimentos, conflitos e dificuldades. Propus-me, portanto, pesquisar o cotidiano escolar enquanto espaço de formação continuada das/dos docentes, buscando “[...] pensar os processos formativos longe de uma perspectiva estanque entre os diferentes espaços de formação” (OLIVEIRA; GARCIA, 2016, p.195). Nesse movimento, algumas questões emergem junto com a pesquisa: Como as/os professoras/es experienciam a formação continuada no cotidiano escolar? Que *estratégias* e *táticas* elas/eles utilizam/produzem para se formarem continuamente? Onde elas/eles buscam apoio para aprender a ensinar?

Portanto, o principal objetivo dessa pesquisa foi acompanhar o cotidiano escolar de professoras/es de uma escola pública, bem como seguir os meios, as frestas que as/os mesmas/os utilizam para aprender e ensinar suas/seus alunas/os. Para isso, especificamente propus-me experienciar os processos de formação continuada de professoras/es, mapear os processos de elaboração metodológicos/curriculares do corpo docente no cotidiano da escola, narrar os *saberesfazeres*⁴ produzidos pelas/os professoras/es no cotidiano da escola enquanto experiência de formação continuada centrada na instituição de ensino.

Desse modo, no início dessa dissertação, apresento a escola pesquisada e minha leitura sobre os documentos que fundamentam o seu funcionamento. Para isso, trago minhas emoções do/no voltar àquele espaço e o histórico da escola Atílio Pizzol segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Optei por trazer o histórico da escola segundo seu PPP, por este ser um documento caracterizado pela ação democrática, pois foi construído junto com as famílias e contém informações relevantes sobre a história da escola e como ela se constitui. Também faço uma problematização acerca da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Venda Nova do Imigrante - ES, entrelaçando os documentos com o cotidiano, a fim de tecer as vivências escolares. Iniciar pela apresentação da escola, também foi uma forma de já inserir o leitor na compreensão do cotidiano investigado.

⁴ Para Alves (2016) “[...] nas pesquisas com os cotidianos, corrente dentro da qual desenvolvemos nossas pesquisas, compreendendo que as dicotomias herdadas da modernidade têm significado limites ao que é necessário criar nos cotidianos, temos escrito os termos que as formam dessa maneira, reunidos e em negrito, algumas vezes no plural, outras vezes invertendo os termos tal como são comumente enunciados (ex: *espaçostempos, praticantespensantes* etc)”.

No segundo capítulo revisito minha prática como formadora de professores durante três anos na Rede Municipal de Ensino anteriormente citada. No terceiro, abordo os caminhos metodológicos deste trabalho. No quarto, apoio-me nos estudos de Garcia (1999) e Nóvoa (1995; 2009) sobre formação continuada centrada na escola, para dialogar com os estudos com os cotidianos e a produção de *saberesfazeres* tecidos pelas/os professoras/es nas escolas. Para isso, faço uso das leituras de Certeau (1994), e pesquisadoras/pesquisadores brasileiros/as como Alves (2001; 2010; 2013; 2016), Ferraço (2005, 2008) e Oliveira (2005; 2013; 2016) que abordam a formação continuada que é pensada e praticada por sujeitos cotidianamente, percebendo a escola como lugar de reflexão e construção permanente das práticas corriqueiras. Também tramo uma discussão a respeito da formação inventiva de professoras/es na perspectiva de Kastrup (2012) e navego a uma abertura aos encontros com Larrosa (2014). No quinto capítulo evidencio o meu mergulho na escola trazendo as narrativas docentes. Por fim, nas considerações finais faço reflexões acerca da formação continuada tecida pelos *praticantes* do cotidiano escolar.

1. O COTIDIANO IDEALIZADO PELOS DOCUMENTOS: A ESCOLA ATÍLIO PIZZOL CONSTITUINDO-SE ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA

As flores dessas árvores depois nascerão mais perfumadas

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Atílio Pizzol, está localizada em São João de Viçosa, hoje distrito do município de Venda Nova do Imigrante – ES, “a escola existe quase que coincidindo com a história dos primeiros imigrantes do nosso município” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 3). Segundo afirmam os idosos da comunidade, muitos educadores passaram por esta localidade, e “lamentavelmente nada se tem registrado, razão a qual se corre o risco de algumas omissões involuntárias” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 4).

Figura 1: Fachada da escola



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola

No período de 1978 a 1979, a escola funcionou no sistema de 1º grau⁵, estando neste mesmo tempo anexa à Escola de 1º Grau “Liberal Zandonadi”, tendo como Diretora a Professora Carmem Silva Zandonade.

Após este curto período, com a afluência cada vez maior dos alunos devido ao crescimento populacional de São João de Viçosa, através do decreto nº Port – E 1304, datado de 11/02/1980 do Governador do Estado, Eurico Rezende, a escola passou a ser denominada

⁵ Segundo a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 o ensino primário passa a ser fundido com os quatro anos do ginasial, dando origem ao ensino de 1º grau, com a duração de oito anos. Essa lei vigorou até 1996, quando então foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996.

Escola de 1º Grau “Atílio Pizzol”. Nome este em homenagem ao Sr. Atílio Pizzol, “em razão de sua extrema preocupação com a cultura e o desenvolvimento de São João de Viçosa, e que de forma desapegada doou a área de terrenos onde está edificada a escola atualmente” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p.5).

Figura 2: Sr. Atílio Pizzol.



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola

A estrutura física da escola é constituída por três pavimentos: no primeiro funciona almoxarifado, secretaria, sala de planejamento, sala das/os professoras/es e sala da coordenação pedagógica; no segundo, funcionam as salas de aula, biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de informática, refeitório, coordenação e cozinha; e no terceiro, funcionam salas de aula e o auditório.

Figura 3: Sala de AEE



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola

Ainda segundo o PPP da escola, o primeiro diretor da instituição “Atílio Pizzol” nos anos de 1980 e 1981 foi o Sr. Dejair Vazzoler, que morava na comunidade e estudou na escola. “Nesta época os diretores das escolas exerciam cargo de confiança e eram nomeados pelo governo do estado através de indicações das lideranças locais” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 6). Nos anos de 1982 a 1984 a direção da escola esteve a cargo da professora Alcina Fernandes Soares, que veio a falecer em exercício.

No período de 1985 a 1989 a direção da escola ficou a cargo da Professora Vera Lúcia Melo Pereira. Na época ela residia no município de Castelo; nos anos de 1990 a 1992 a direção da escola foi exercida pela professora Eliete Camillette do Carmo. Em 1993 ocorreram as eleições diretas para direção escolar e a professora permaneceu na direção até o ano de 1994. Em 1995 a professora Lúcia Amália Vazoler assume o cargo de diretora, nesta “ocasião a comunidade viu aflorar na caminhada do ensino escolar grandes avanços” (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 7), devendo ser consignado entre estes a participação comunitária.

A partir do dia 13 de julho de 2015 a escola foi municipalizada. Até o ano de 2014 os diretores escolares eram nomeados por indicação, a partir de 2015 retornou o processo democrático, sendo eleito pela comunidade escolar e com grande apoio da equipe docente o diretor Matheus⁶. Esse processo democrático de eleições gerou muito incômodo para quem estava acostumada/o a ser indicado a partir da eleição para Prefeito ou Governo do Estado.

A falta de democracia⁷ para escolha de diretor escolar sempre esteve marcada pela autocracia. Assim, as/os gestoras/es que assumiam a direção da escola ficavam durante todo mandato de um determinado governo, exerciam “cargo de confiança”, permanecendo por anos na colocação indicada. Essa situação é marcada pela não participação dos governados na escola de seus governantes. Assim foi com Carmem, diretora da escola no período de quatro anos (2010 à 2014). Anteriormente, ela foi Secretária de Educação do município. No ano de 2014, quando comecei a trabalhar como pedagoga na escola Atílio Pizzol, foi seu último ano como gestora.

Para que as eleições ocorressem no final do ano de 2014 precisava ser formada uma lista com três candidatos. Nessa época, Carmem ficou receosa de perder a eleição, mas as/os

⁶ Mesmo trazendo à tona o nome da escola e seu histórico, optei por usar todos os nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos praticantes escolares que protagonizam as cenas desta pesquisa.

⁷ A referência sobre democracia e autocracia foi utilizada com base no autor Júlio Rezende Costa (2018) em seu artigo “Eleição de diretor e gestão democrática na escola pública de Minas Gerais: entre vícios, ranços e avanços, o concebido e o percebido”.

professoras/es ficaram a favor de montar a lista com o nome de três candidatos e a eleição ocorreu, assumindo a direção 2015, a partir dela, o professor Matheus.

Matheus é professor de Matemática e visto como um líder entre seus colegas. Ele sempre participou das decisões na Secretaria de Educação e era consultado pelas/os professoras/es quando surgia alguma dúvida. Quando foi eleito, o clima da escola mudou, as/os professoras/es ficaram menos apreensivos, comemoraram muito e mostraram-se esperançosos. Percebi uma relação de muita confiança e reciprocidade com relação a nova direção escolar.

Hoje, a escola atende nos turnos matutino e vespertino 459 alunas/os que são provenientes de uma comunidade escolar, caracterizada por famílias pertencentes à classe social E (renda mensal de até 1 salário mínimo). Devido a esse fato, aproximadamente um terço das famílias são beneficiadas pelo Programa Social Bolsa Família e metade delas informam viver em residências alugadas ou cedidas.

De acordo com o PPP da escola, a maioria das famílias participa dos eventos e reuniões durante o ano letivo e o corpo docente da escola cria várias estratégias para envolver os pais e comunidade escolar, como os Momentos Pedagógicos que acontecem no final do 1º e 2º trimestres, em que as famílias são convidadas a comparecer a escola para que as/os professoras/es e alunas/os apresentem como os trabalhos estão sendo desenvolvidos durante o trimestre.

Figura 4: Momento pedagógico



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola.

A comunidade escolar é predominantemente católica. Em relação ao lazer, segundo o PPP da escola, a maioria das famílias declaram que se divertem assistindo televisão e passeando. Na preferência musical destacam-se as músicas sertanejas e gospel. As famílias das/os alunas/os exercem diferentes funções em relação à profissão, a maior parte é de agricultores.

A equipe docente é majoritariamente composta por mulheres, elas trabalham em mais de uma escola e usam o próprio carro como principal meio de transporte. Atualmente, há 32 docentes trabalhando na escola. O bairro onde a instituição é localizada é bem afastado do centro e fica próximo ao município de Conceição do Castelo, por isso, o grupo docente divide-se entre moradores de Venda Nova do Imigrante e Conceição do Castelo. Fato interessante é que quem vive no bairro São João de Viçosa ao dirigir-se para o centro de Venda Nova, costuma perguntar: você vai para Venda Nova? É, então, como se o bairro que a escola está localizada não fizesse parte do Município. Talvez pela distância e localização do mesmo em uma periferia, e por tudo que isso implica em termos de exclusão, suas/seus moradoras/es não se sintam mesmo pertencentes a cidade.

Considero que o grupo de trabalho seja unido e conversem muito sobre as situações cotidianas da escola. Nos meus anos de trabalho nesta instituição, presenciei vários momentos em que as/os docentes dialogavam sobre as aprendizagens e dificuldades das/os alunas/os, mas, também, sobre muitos outros assuntos que fazem parte dos seus cotidianos. Como a maioria já trabalha há um tempo junto, se conhecem e trocam múltiplos conhecimentos. O recreio sempre foi bem movimentado, assim como o planejamento.

A idade das/os docentes varia entre 30 a 49 anos e se declaram de cor branca, casadas/os, com filhos, a maior parte são efetivas/os e possuem ensino superior completo. A maioria possui pós-graduação em diversas áreas como: Matemática, Matemática aplicada, Educação Especial, Educação Infantil, Alfabetização, Português, Literatura, Ciências biológicas, dentre outras. O PPP prevê formação continuada mensal, e estes momentos devem ser planejados a partir do documento norteador “Proposta Pedagógica da Rede”, ministrados pela pedagoga, na escola e no horário de planejamento das/os docentes.

O documento supracitado norteia as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas/os profissionais da educação e:

Contribui para o aperfeiçoamento e a continuidade do processo educativo, qualificando as ações de todos os envolvidos no ensino e na aprendizagem e tornando-os mediadores dos conhecimentos de nossas crianças e de nossos adolescentes (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE, 2016, p. 8).

A Proposta Pedagógica da Rede foi um documento inicialmente criado por muitas mãos. Lembro-me que quando eu trabalhava no município, com a intenção de produção curricular sobre o que emergia na escola, as/os professoras/es, gestores e pedagogas eram sempre convidados a participar desse processo na Secretaria Municipal de Educação (SME). Pelo menos uma vez no mês uma/um docente de cada disciplina e faixa etária do Ensino Fundamental II, do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil de todas as escolas do Município sentavam juntas/os para discutir e refletir sobre os conteúdos, o que achavam importante em sua escola, do que as/os alunas/os mais gostavam, dentre tantos outros assuntos.

A minha percepção sobre a participação das/dos docentes durante a criação da Proposta Curricular era a de que elas/es se sentiam motivadas/os e participavam assiduamente das discussões de forma ativa e criativa. Trocavam ideias, alterando o que achavam pertinente, sempre pensando nas aprendizagens das/os alunas/os. Os momentos eram ricos e eu me sentia realizada profissionalmente quando via as/os professoras/es, não só da escola que eu trabalhava, como também das outras escolas, trazendo suas singularidades para dentro do documento.

O documento elaborado pela Secretaria, junto conosco, pedagogas, e enviado para as/os professoras/es para ser praticado na escola, não deveria sofrer qualquer alteração. Esse então, representava o poder da SME sobre a escola. Porém, como afirma Foucault (1997), o poder se exerce e se detém, frestas eram sempre possíveis, como específico melhor no próximo capítulo.

Pela Proposta Pedagógica da Rede, a formação continuada deveria acontecer da seguinte forma: as coordenadoras técnicas da Secretaria Municipal de Educação eram as responsáveis por “ministrar” às pedagogas e gestores a formação continuada em serviço. A ideia era a de que as pedagogas deveriam ser capacitadas para garantirem a formação continuada para as/os professoras/es nas escolas que atuam. No documento são apresentados os seguintes objetivos sobre a formação continuada para as/os professoras/es:

Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar os resultados e sistematizar conclusões com o objetivo de aprimorá-las; realizar as escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando as características pessoais; registrar, criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas

didáticas; utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE, 2016, p. 10).

Neste contexto, o documento é como um manual com várias instruções de como deve acontecer a formação dentro das escolas do município. Nele, está especificado que o corpo docente deve participar das formações mensalmente, qual o modelo de formação a pedagoga deve seguir, quais materiais utilizar, dentre outras informações.

Segundo a proposta da rede municipal, a pedagoga deve estar atenta às necessidades formativas do seu grupo de trabalho e oferecer condições para que as/os professoras/es aprendam. O Documento atribui a responsabilidade da formação continuada dentro da escola para uma única pessoa, a pedagoga! Muitas pedagogas questionavam como era complicado ser responsável por estes momentos dentro da escola e o quanto as/os docentes resistiam, mas a equipe da Secretaria de Educação não ouvia nossas reclamações. Além disso, deixavam bem claro que essa era nossa função e que deveria ser cumprida. Então, mesmo não concordando com isso, nós “obedecíamos” e fazíamos o que era possível. Michel Foucault destaca:

O governo dos homens exige daqueles que são dirigidos, para além de atos de obediência e de submissão, ‘atos de verdade’ que têm como particularidade o fato de que não somente o sujeito é obrigado a dizer a verdade, mas dizer a verdade sobre si mesmo (FOUCAULT, 1997, p.101).

A “Proposta Pedagógica da Rede” apresenta a forma como as formações deveriam ser realizadas, o passo a passo a seguir para alcançar o “sucesso” formativo das/os docentes. Ressalto essa crítica ao documento, por mais que ele tenha sido construído em conjunto em um processo que, a meu ver, foi democrático, ele propõe o engessamento das ações e “não dá liberdade” para que quem está na escola faça de outra forma. O documento traz o que as/os professoras/es devem aprender, como as pedagogas devem fazer para que todas/os aprendam:

O que se contempla nesses encontros? Esta é uma boa pergunta para se compreender o que o professor precisa saber para tornar suas aulas bem atraentes e bem sucedidas para garantir aos alunos a aprendizagem. Neste sentido, o pedagogo deve: estar atento para perceber qual é o foco da formação que necessita de mais investimento no grupo de professores, ou para algum professor, em particular, com relação aos saberes que devem ser ensinados (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE, 2016, p. 17).

Apesar das minhas tentativas em trabalhar a partir do cotidiano das escolas, o município desenvolvia um modelo de formação continuada que não atendia, de forma tão eficiente, às demandas das/os professoras/es. Isso porque, todas as ações eram planejadas

dentro da Secretaria de Educação e usavam o documento que foi criado pelas/os docentes de forma nada flexível. Nesse contexto, as/os docentes não me viam com “bons olhos”, talvez, sem compreenderem que aquela era a parte do meu trabalho que mais me incomodava, uma vez que as/os docentes resistiam intensamente durante as formações e isso me levava a questionar qual deveria ser o meu papel na escola.

2. ENTRELAÇANDO PROPOSTAS ENGESSADORAS E AS REDES QUE TRANSBORDAM: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.

No final de 2013 me inscrevi para designação temporária na cidade de Venda Nova do Imigrante – ES, e no início de 2014 assumi o cargo de pedagoga⁸ na escola Atilio Pizzol. Antes desse cargo, trabalhei três anos em uma escola municipal do interior de Domingos Martins - ES, em uma comunidade pequena, chamada São Paulo do Aracê.

Mesmo sentindo saudades da instituição anterior e das relações de afeto construídas, sentia-me feliz e também imersa em novos desafios. Isso, porque a escola anterior era pequena, com poucas/os alunas/os, e a nova era composta por mais de vinte professora/es e quatrocentos alunas/os. Inicialmente, foi uma loucura, pois eu tinha um emaranhado de tarefas para dar conta, tais como: planejar com as/os professoras/es; ir às reuniões na secretaria de educação; ir às reuniões com a diretora e a coordenadora da escola, entre tantas outras atividades. Apesar de tantas tarefas, eu me sentia potente e não conseguia me imaginar em outro lugar. Portanto, habitar como servidora daquela escola me movimentava a inúmeros desafios inesperados e eu vivia numa intensa tentativa de interagir com as demandas de sala de aula, os projetos e dificuldades das/os alunas/os.

Ao assumir o cargo de pedagoga na Prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante, tive uma reunião na Secretaria de Educação para escolher a escola na qual iria trabalhar. Logo após escolha, uma das coordenadoras pedagógicas⁹ do município foi bem enfática: “aqui, pedagoga é formadora de professoras/es”. Compreender essa “outra” forma de desenvolver o meu cargo era um desafio, pois, até então, não conhecia a existência deste modelo. Durante meus três anos de trabalho a formação continuada esteve voltada para temas distintos. No primeiro ano (2014) as/os docentes solicitaram um estudo sobre Educação Especial; no segundo ano (2015) optaram por aprofundar os conhecimentos sobre as avaliações; e no terceiro ano (2016) escolheram estudar sobre a organização do espaço externo na garantia de uma aprendizagem de qualidade para as/os alunas/os.

⁸ Como dito anteriormente, pela “Proposta Pedagógica da Rede” do município de Venda Nova do Imigrante, a principal função da pedagoga na escola é formar as/os professoras/es.

⁹ As coordenadoras pedagógicas trabalham dentro da Secretaria de Educação e são responsáveis em apoiar as pedagogas nas formações. Elas auxiliam a montar os planejamentos com os professores e a nortear de maneira geral nosso trabalho na escola.

Então, para que pudéssemos realizar o trabalho de formação nas escolas com as/os professoras/es, existia também um movimento de ação formativa para nós, pedagogas. Eles aconteciam quinzenalmente na Secretaria de Educação. Nos encontros, as coordenadoras pedagógicas nos orientavam na construção de pautas que eram um planejamento das minhas ações durante as formações na escola. Era um momento, a meu ver, de interação e aprendizagem em que todas/os pensávamos e planejávamos juntas cada encontro.

As pedagogas deveriam seguir o que estava estabelecido na pauta durante a formação continuada, pois as coordenadoras pedagógicas faziam mensalmente seu trabalho de campo indo às escolas durante a formação e anotavam observações sobre as ações das pedagogas. Para isso, elas contavam com um documento chamado “Planilha de Observáveis”. Nele estava especificado as nossas ações durante a formação, por exemplo: se a pedagoga seguia a pauta durante a formação as coordenadoras pedagógicas, marcavam de verde no documento; se precisava aprimorar, marcavam em amarelo; e se não seguia o que estava estabelecido em sua pauta, marcava-se de vermelho. Eu me sentia sendo vigiada quando as coordenadoras pedagógicas iam me assistir enquanto eu ministrava as formações. A impressão que eu tinha é que elas pensavam que se não fossem até a escola verificar o que eu estava fazendo, eu não faria o meu trabalho. Este momento era bem desconfortável para mim.

A devolutiva das ações da pedagoga era realizada em reunião individual na Secretaria de Educação. A coordenadora pedagógica que fez o trabalho de campo passava as observações para uma planilha e lia junto com a pedagoga dando sugestões de como o trabalho deveria ser desenvolvido. A seguir, o modelo usado pela coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação:

Figura 5: Modelo de “Planilha de Observáveis”

Análise da prática de formadora

Devolutiva das considerações da pedagoga: observáveis do encontro de formação data: 11/04/2016

Observáveis	Considerações da pedagoga	Considerações da CTP
Organização do espaço para o encontro.	A organização do espaço coloquei em amarelo, pois acredito <u>que</u> na próxima formação precisamos pensar em outro espaço.	Considero que o espaço possa não ter favorecido o momento do planejamento das propostas, dificultando a interlocução da pedagoga com os grupos.
Postura de formadora perante o grupo.	Minha postura de formadora marquei de amarelo, pois considero que existem vários pontos que tenho que melhorar. Como minha fala e a timidez.	Postura e segurança vem com a experiência, com o “fazer”. À medida que você for exercitando, vai criando mais mecanismos de favorecimento ao SEU perfil de formadora.
Segurança ao conduzir a pauta.	A segurança ao conduzir a pauta fica um pouco comprometida pela minha timidez ao falar em público. Mesmo estudando muito a pauta e tendo segurança do assunto tratado, sou muito tímida.	
Entendimento do assunto tratado.		Cada vez mais, a pedagoga precisa se constituir como parceira mais experiente, e isso se dá naturalmente até mesmo pelas experiências diferenciadas vivenciadas por você no contexto de formação. Uma dica pra que isso cada vez aprimore mais, é sim, conhecer as teorias que permeiam a faixa etária, (e aqui sugiro textos que falam sobre mediação Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1. Item: <u>APRENDER EM SITUAÇÕES ORIENTADAS</u> , páginas 28 à 30. Livro do acervo do PNBE: O trabalho do professor na Educação Infantil. Capítulo 4: <u>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS</u> , páginas 110 a 112 e sobre interação Livro Interações <u>crianças</u> , brincadeiras brasileiras e escola cap. 2: <u>inteira ação... para que a brincadeira aconteça</u> Pag. 40 a 67 - esse as professores tem do ano passado -) mas também,

Fonte: arquivo pessoal

No que diz respeito às formações para as/os professoras/es, as mesmas aconteciam no período noturno, pois no Ensino Fundamental I e II, muitas/os trabalhavam em mais de uma escola, impossibilitando o encontro com todas/os no horário de trabalho. Para que isso pudesse ocorrer sem que as/os docentes trabalhassem mais que seu horário semanal, a Secretária de Educação descontava esse horário noturno liberando as/os professoras/es junto com as/os alunas/os no final do dia. Assim, as docentes não precisavam ficar até meio dia na escola e sim até às onze e trinta. Acredito que sair um pouco mais cedo era um ponto positivo.

O fato de sair mais cedo animava muitas/os docentes, mas isso não garantia a satisfação em ir para a escola à noite uma vez no mês para as formações. As/os professoras/es chegavam cansadas/os, pois já tinham trabalhado o dia todo. Durante a organização para a os encontros eu e as/os docentes sempre pensávamos em um lanche para o dia, tentando tornar os encontros um pouco mais agradáveis. No final do ano letivo as/os professoras/es preenchiam um documento chamado “Pausa Avaliativa” no qual elas/eles colocavam quais seriam as suas demandas de estudos para o próximo ano. Depois de o documento preenchido, nós, pedagogas, juntamente com as coordenadoras pedagógicas da Secretaria de Educação, analisávamos o que mais havia sido solicitado pelas/os docentes e, posteriormente, eu me sentava com as/os professoras/es e decidíamos qual era o tema para estudar no ano seguinte.

O mesmo acontecia com as pedagogas, também preenchíamos a “Pausa Avaliativa” no final do ano com os temas que nos interessavam estudar e as coordenadoras pedagógicas selecionavam o que foi mais solicitado por nós. Analisando esse documento, percebi que os temas para estudo eram direcionados segundo interesse da própria Secretaria de Educação. O que aparecia primeiro no documento não era a pergunta sobre qual tema nos interessava estudar, e sim, algum item de interesse de quem estava no poder. Segue o modelo usado pela Secretaria de Educação:

Figura 6: Modelo do documento "Pausa Avaliativa

PAUSA AVALIATIVA – Pedagogas

PROJETO ESCOLA
espaço de acolhimento
desenvolvimento
aprendizagem

Escola: _____ Data: _____

1- Quais conteúdos você considera importantes serem trabalhados na formação continuada das pedagogas?

Conteúdos	Muito importante	Relativamente importante	Pouco importante
1. Aprofundamento de conhecimentos sobre as características da faixa etária.			
2. Trabalho de campo (observação da prática) voltado para ampliar a competência dos professores no trabalho em sala de aula.			
3. Elaboração de consignas para registros profissionais dos professores.			
4. Análise dos registros produzidos pelos professores, demandados pela formação;			
5. Elaboração da devolutiva individual para os professores de sua escola.			
6. Elaboração da devolutiva coletiva para o grupo de professores que participam da formação na escola e na Rede			
7. Identificar necessidades dos professores e utilizá-las como conteúdos de formação			
8. Produzir com autonomia pautas de formação, considerando as necessidades de aprendizagem dos professores;			
9. Aprofundamento de conhecimento sobre principais estratégias formativas utilizadas em encontros de formação.			
10. Aprofundamento de conhecimento sobre Conteúdos das áreas: (leitura, escrita, matemática, ciências naturais e sociais, brincadeira e movimento, identidade e autonomia, arte, etc.)			
11. Trabalho com as modalidades organizativas: projetos, sequências, atividades permanentes e atividades independentes.			
12. Avaliação: Instrumentos de acompanhamento das aprendizagens dos professores e das crianças.			

2- Cite outros conteúdos que você considera importante para formação continuada das pedagogas.

3- Cite três conteúdos que considera importantes de serem trabalhados na formação no próximo ano.



Depois que as pedagogas marcavam alguns ou vários dos temas descritos no documento é que aparecia a seguinte opção “cite outros conteúdos que você considera importante para formação continuada das pedagogas”. Lembro-me que nós nunca preenchemos esse documento separadamente. Tudo era feito e direcionado dentro da Secretaria de Educação.

Com as/os docentes acontecia da mesma forma, a “Pausa Avaliativa” já vinha com conteúdos pré-estabelecidos pela Secretaria de Educação. Assim, as/os professoras/es não tinham autonomia de escolher o tema que julgassem importante, mas seguiam o que estava programado por seus superiores. A meu, ver a Secretaria de Educação manipulava as ações de forma a fazer com que as/os docentes se sentissem potentes e envolvidos com o que estava sendo proposto, acreditando que estavam no centro decisório, mas, a Secretaria de Educação por meio desse documento, mantinha seu poder central e direcionava o que as/os professoras/es iam estudar.

Antes de iniciar o ano letivo, pedagogas e gestores, junto com a equipe da Secretaria de Educação montavam a pauta de formação anual com o que foi “solicitado” pelas/os docentes e, minimamente, colocávamos quais materiais utilizaríamos, bem como quais textos teóricos estudaríamos, se faríamos manutenção de espaços e materiais, dentre outros. Não havia participação docente no momento de analisar e escolher as temáticas para a formação continuada durante o ano. Penso que esse momento poderia ser rico de aprendizagens para as/os docentes, caso todo esse processo contasse com a presença dos mesmos. Dentre tantas sugestões, poderiam optar por um ou dois temas. Poderiam conversar sobre suas dificuldades e trocar experiências, ou, até mesmo, discutir porque um tema e não outro. Talvez essa falta de participação delas/deles no processo de decisão fosse o motivo da resistência ao trabalho durante o ano. Essa é uma das críticas que construí com o trabalho que eu desenvolvia.

Nesse caso, as relações estão pautadas no poder que a Secretaria de Educação estabelecia sobre as /os docentes. Como não havia participação docente durante a escolha da temática da formação que participariam, muitas vezes os temas escolhidos não afetavam as/os professoras/es da forma que deveriam. Teoricamente, as regras eram definidas previamente pela equipe da Secretaria de Educação. Aponto neste tipo de relação uma grande contradição por parte da Secretaria de Educação, pois se desejavam de fato ouvir as/os docentes sobre os temas escolhidos para formação continuada, por que há falta de participação dos mesmos neste momento?

Sobre o significado de ouvir as histórias das/os professoras/es e de valorizar a conversação para entender as suas necessidades formativas, me apoio em Garcia (1999, p. 154) quando o mesmo me levou a refletir que:

O interesse de analisar as histórias que os professores contam ou partilham pode ser de especial importância, não apenas para conhecer ou analisar, mas também – e é isso que nos interessa - para estruturar atividades de formação que respondam às exigências de conhecimento dos professores.

Assim, no decorrer do ano letivo, junto com as/os professoras/es, eu buscava organizar melhor os conteúdos no “Plano de Formação anual”, que é o plano das nossas ações no decorrer do ano letivo. Sentávamos juntas/os durante o planejamento coletivo e analisávamos o que ainda estava faltando fazer, se existia a necessidade de acrescentar ou tirar algo. Eu fazia isso de forma autônoma e sem apoio da equipe da Secretaria. Dessa forma, tentava fazer as/os docentes se sentirem mais participantes do processo de formação nos quais os mesmos deveriam ser os protagonistas e depois de finalizado, uma cópia deste material era entregue a cada docente ou exposto no quadro de avisos da escola.

Em 2014, no meu primeiro ano como “formadora”¹⁰, as/os professoras/es pediram para estudar sobre a Educação Especial, já que havíamos recebido no ano anterior muitas/os alunas/os com necessidades educacionais especiais¹¹. Começamos os estudos com as professoras do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Foi oferecida às docentes uma palestra falando sobre as características de transtornos como autismo e hiperatividade, que eram a maior demanda da escola. O objetivo da palestra foi nos explicar como “identificar, classificar e lidar” com a situação. Durante a palestra as informações se voltaram basicamente para características que cada aluna/o tinha em relação ao seu transtorno. Por exemplo, o Alex que era diagnosticado com Síndrome de Down, foi tomado como exemplo e o objetivo era informar o que cada professora/or deveria trabalhar com este aluno. Limitando as/os docentes ao diagnóstico e à caracterização de cada transtorno.

Esse, a meu ver, foi o ano mais difícil para mim, pois tive que trabalhar um assunto que não tinha domínio. Percebia as/os professoras/es muito decepcionadas/os, pois elas/eles pediram para estudar sobre Educação Especial e, nem eu, nem as coordenadoras pedagógicas

¹⁰ Uso essa palavra entre aspas pois, embora fosse parte das minhas funções na escola, muitas vezes eu não concordava com o modelo proposto pela Secretaria de Educação, além de não me ver como responsável pelos momentos de formação.

¹¹ A lei nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB): Defini a educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece em seu artigo 4º, III que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

tínhamos preparo para tal situação. Por mais que tivéssemos desenvolvido nossa formação inicial em uma universidade, não tínhamos embasamento teórico e prático para ajudar as/os docentes. No meu curso de Pedagogia as disciplinas sobre Educação Especial se restringiam a estudar somente a característica de cada transtorno, me limitando a um simples “guia” ou “manual” de como trabalhar com estas/es alunas/os. Acredito que este limitador é uma das grandes lacunas atuais na escola, pois partimos de uma concepção fragmentada e estereotipada para trabalhar com as características específicas das/os alunas/os especiais.

A lei nº 9.394/96 impõe o que as/os professoras/es precisam fazer, mas não oferece condições de formação continuada para as/os docentes que, mais uma vez, seguem sem encontrar sentido no que foi imposto pelos órgãos superiores e por todos estes documentos de política educacional que “são construídos segundo a forma das palavras de ordem, implicando em relação de mando e obediência. Mas o trabalho que cada professor realiza em seu dia a dia é de outra ordem; trata-se ali de fazer funcionar alguma coisa, de colocar em prática certas possibilidades de ação” (GALLO, 2013, p. 9).

Em nossas conversas de formação sugerimos que fossem oferecidos minicursos com pessoas habilitadas no assunto, na ânsia de escutarmos de um especialista como deveríamos agir. Mas, a Secretaria de Educação não aceitou as nossas sugestões. Então, tivemos que nos “virar” e seguir do modo como fosse possível. As/os professoras/es trocavam informações sobre as suas práticas, e nessa troca, uma/um ajudava a/o outra/o. E é sobre essas estratégias e táticas que as/os professoras/es produzem e utilizam na escola para perpassar os problemas que emergem inesperadamente no cotidiano escolar que me interessa acompanhar nessa pesquisa. Isso porque passei a acreditar que são os saberes do/com/no cotidiano escolar que movimentam o dia-a-dia da escola e possibilitam, igualmente, que processos de aprendizagens aconteçam.

Assim, entendo que pesquisar possíveis processos de aprendizagens que podem emergir na relação entre docentes, discentes e escola referem-se a micropolíticas. Gallo (2013) contribui com a reflexão a respeito da compreensão da micropolítica quando problematizou o conceito de “menor”, uma forma de fuga sobre o que é imposto, padronizado e disciplinado. “Aí está, provavelmente, a principal característica do menor: ele não é modelo e não pode tornar-se modelo, pois quando isso acontece – se acontece – ele torna-se maior, estabelecido, instituído.” (GALLO, 2013, p. 4).

Em seus movimentos de resistência à formação continuada que lhes era oferecida pela Secretaria, muitas/os docentes pediam pelo modelo tradicional anterior, em forma de

palestras, considerando o modelo atual uma perda de tempo. Isso, porque acredito que se sentiam mais seguras/os escutando especialistas falarem sobre as suas práticas, como também dos modos que deveriam seguir no desenvolvimento de cada trabalho. Para Garcia (1999, p. 154), há necessidade de que as estratégias de formação sejam reflexos de um espelho no qual as/os professoras/es se veem e avaliam sua prática docente, “[...] e que através deste reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional”.

Todo o mecanismo de resistência era uma forma de manifestação contra o que estava sendo proposto. Pois, por mais que a formação continuada acontecesse dentro da escola, as ações se apresentavam de forma hierarquizada. A Secretaria de Educação me mandava desenvolver as formações e eu as fazia. As/os professoras/es, assim como eu, se sentiam obrigadas/os a seguir o que era programado por outras pessoas que, muitas vezes, nem transitavam pela sala de aula. Para Gallo (2013, p. 3):

Ora, se a educação é planejada como um processo emancipador, que levo o indivíduo da minoridade à maioria, como pode ser ela uma camisa de força que faz com que todos e cada um sejam sempre dependentes de um mestre que explica?

Ainda que as demandas formativas viessem dos próprios docentes, elas/es não se viam representadas/os pela forma como eram devolvidas. Acredito que isso ocorria, talvez, pela falta de tempo, pela forma hierárquica que a Secretaria realizava as propostas formativas, ou, até mesmo pela falta de sentido que as/os docentes viam em algumas demandas. Assim, às vezes, não faziam a leitura circular do texto, ou não prestavam atenção quando eu falava. Muitas vezes corri com a pauta que era preparada para o encontro, visto que as/os docentes não se mostravam dispostas/os a discutir qualquer coisa. As/os professoras/es não tinham autonomia para tomar decisões em aspectos que eram relevantes para seu desenvolvimento profissional.

Com as pautas das formações continuadas preparadas para o ano todo, durante as reuniões na Secretaria de Educação a autonomia da escola e das/os professoras/es ficava bem comprometida, impossibilitando que temáticas que pudessem emergir no cotidiano fossem trabalhadas. Além disso, os temas sugeridos pelas/os docentes, como eram apresentados no final do ano letivo, tinham como base as dificuldades que sentiram com as turmas que estavam trabalhando. No ano seguinte, assumiriam novas turmas e, provavelmente, as demandas seriam outras, pois, o cotidiano escolar se movimenta a todo o instante, mesmo que na rotina, ou seja:

[...] na imitação há também diferenças, ainda que sutis, abrindo frestas ao imprevisível e à incerteza. Assim, por mais que no cotidiano do viver os comportamentos se processem em repetições a fomentarem regulações consensuadas entre os sujeitos (GOFFMAN, 1975), estes comportamentos nunca ocorrem de uma maneira exatamente igual [...] (SIMONINI, 2016, p. 99).

Em 2015, meu segundo ano, escolhi continuar na mesma escola, pois já tínhamos criado laços afetivos entre os funcionários. Por estar grávida, mesmo sendo contratada, eu poderia permanecer na mesma escola. Atravessada pela compreensão das resistências produzidas pelos docentes no ano anterior, busquei elaborar estratégias de ação para tentar me desviar do que era imposto pela Secretaria de Educação. Talvez, numa aposta de que tal movimento afetaria e traria mais significados para os processos de formação continuada junto aos as/os professoras/es.

Dialogo com Michel de Certeau para me movimentar com os conceitos de táticas e estratégias. Para o autor, as estratégias postulam “um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1994, p. 46). As estratégias são capazes de organizar as relações sociais, são fenômenos de força criadas por quem detém o poder e devem ser seguidas pelos sujeitos comuns. Esses sujeitos comuns estão tentando constantemente se desviar do que é imposto e ressignificar outros e novos modos de viver o cotidiano. Tais ações são aquilo que Certeau denominou como *táticas*, aspectos que permitem:

Jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é o movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado (CERTEAU, 1994, p. 100).

O que as/os docentes mais questionavam era o tema de formação ser escolhido no ano anterior. Então, depois de muito questionar na Secretaria de Educação sobre o modelo imposto por eles, solicitei às coordenadoras pedagógicas da Secretaria de Educação que mudássemos este modelo e fizéssemos a escolha dos temas com as/os professoras/es no início de cada ano letivo. A minha ideia foi aceita, então passamos a escolher o tema a partir da necessidade que as/os docentes percebiam no início de cada ano letivo. Contudo, a “Pausa Avaliativa” que direcionava o tema a ser estudado com as/os docentes continuava existindo.

Com essa nova estrutura, passei a tentar colocar em foco os *saberes-fazeres* das/os professoras/es, acreditando que, deste modo, elas/es se sentiriam participantes dos temas de

estudo. Além da mudança da escolha do tema a ser estudado ser feita no início do ano, também dividi as/os professoras/es em grupos e, a cada encontro, um deles ficava responsável por apresentar alguma prática vivenciada que considerasse importante socializar com os outros.

No ano de 2015 ocorreu o estudo sobre as avaliações no Ensino Fundamental, pois a Secretaria de Educação e as/os docentes julgaram que as notas das/os alunas/os no ano anterior foram baixas. Dentro da escola, priorizamos sentarmos juntos e conversar sobre como eram as provas, quais alunas/os demonstravam dificuldade, o que elas/eles mais gostavam dentro das avaliações, sobre questões fechadas ou abertas, entre inúmeros outros aspectos. Veio à tona questões como: o tamanho da letra na impressão das avaliações, pois consideravam que isso ajudava na leitura das/os alunas/os; o tamanho dos textos da prova, para adequar ao tempo que as/os alunas/os tinham para realizar as avaliações etc.

Neste ano percebi que as/os docentes voltaram a avaliação somente para o resultado de notas, a questão chave era: o que podemos fazer para as/os alunas/os obterem melhores notas? O estudo sobre avaliação não foi voltado para a construção de conhecimento. Isso me deixou um pouco desapontada, pois acredito que o desempenho das/os aluna/os não pode ser voltado, apenas, para uma nota. Esteban (2001) destaca que:

O processo de avaliação do resultado escolar dos educandos está marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética (ESTEBAN, 2001, p. 8).

De fato, essa nova cultura, essa necessidade de criação se encontra de uma forma linear e bastante defasada, as/os professoras/es estão preocupadas/os, na maioria das vezes, com a nota das/os alunas/os, desconsiderando a construção de conhecimento e o que foi aprendido no decorrer do ano. Nas escolas, ouvimos cada vez mais as/os docentes questionarem como é difícil ensinar para quem não quer aprender ou o quanto as/os alunas/os têm dificuldade. Parece que já estamos habituados “a nos deparar, nas escolas públicas, com grande número de crianças que não sabem aquilo que a escola se propõe a ensinar” (ESTEBAN, 2001, p. 131). Mas, estamos pouco habituados ao questionamento sobre as avaliações.

Por que é tão importante para as/os docentes avaliarem as/os alunas/os por meio de uma única ferramenta? Normalmente nas escolas públicas, as notas estão vinculadas diretamente às avaliações elaboradas por disciplinas. Essas avaliações não são pensadas para

as/os alunas/os que fogem do padrão, pois para as/os docentes as/os alunas/os devem fazer sempre igual, construindo as avaliações baseadas no coletivo.

As avaliações também estão atreladas à questão da dominação e da disciplinalização que “diz respeito a mais diretamente a questão do poder” (GALLO, 2016, p. 82). Professoras/es controlam as/os discentes a partir das notas atribuídas nas avaliações, visto que para disciplinar e controlar “a escola faz uso do mecanismo da avaliação, também recoberto de mil argumentos didáticos-pedagógicos, mas outra marca indelével do poder e do controle” (GALLO, 2016, p. 82). Para as/os professoras/es, não é possível ensinar sem ter um diagnóstico sobre o que as/os alunas/os sabem. Mas por que só é possível por meio de um único mecanismo? Por que as provas são muitas vezes a única ferramenta avaliativa?

As avaliações quantificam e qualificam as/os alunas/os, e se “deixarmos de lado o caráter desprezível dessa quantificação em nome de absoluta necessidade, não podemos negar que ela acaba servindo como instrumento de poder” (GALLO, 2016, p. 83). Professoras/es exercem o poder quando dão a nota para suas alunas/os e assim, pode reprovar ou aprovar os mesmos. “Avaliar é decidir. Decidir é dominar” (GALLO, 2016, p. 83).

Por reivindicação das/os docentes, em 2016 as formações passaram a ser em horário do planejamento, por alegarem não gostar de fazer os encontros à noite. Foi um momento complicado para todas/os nós da escola, pois, às vezes tínhamos que fazer mais de um encontro por mês para atender todo grupo. Já que, no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), professoras/es do município realizam planejamento por área comum, por exemplo: Ciências com Biologia, às terças feiras; História com Geografia, às quartas e assim por diante. Como o horário era bem curto, a Secretaria de Educação solicitou que tivéssemos cinquenta minutos quinzenalmente durante o planejamento das/os docentes para discutir sobre os conteúdos da formação continuada. Lembro-me que as pedagogas que estavam no Ensino Fundamental reclamavam muito dessa estratégia, pois, segundo elas, era necessário correr para dar conta do conteúdo e usar o momento de planejamento das/os professoras/es para a formação continuada. Porque, para a Secretaria de Educação, pouco importava o quanto as pedagogas tinham que se desdobrar para dar conta de suas “funções formativas”, o que importava era fazer a formação da forma que era estipulado por eles.

Neste ano, por causa da minha classificação na lista de chamada de designação temporária, tive que escolher outra escola. Acabei indo para a Educação Infantil em uma escola pequena, na periferia de Venda Nova do Imigrante. Na outra escola, como as/os

professoras/es tinham o planejamento juntas/os, era mais fácil discutir/compartilhar os temas da formação em horário de trabalho e com mais frequência.

Esse foi o meu terceiro ano como “formadora”! A temática proposta foi a organização do espaço externo como mediador de aprendizagens. O que, no caso da Educação Infantil, é o pátio. As/os professoras/es deste seguimento, pela proposta pedagógica da rede municipal de ensino, deveriam juntas planejar as atividades comuns uma vez por semana. Então, toda segunda-feira sentávamos durante uma hora e meia e organizávamos as demandas de formação continuada.

Montamos o plano de formação e organizamos as demandas de pátio com frequência semanal. O planejamento para a formação continuada era realizado da seguinte forma: na primeira segunda-feira do mês as professoras organizavam o que iriam fazer naquela semana. Por exemplo, em determinada semana a principal brincadeira seria com caixas de papelão. Eu, a diretora e as/os professoras/es providenciávamos o material e organizávamos as brincadeiras com as caixas de papelão; na segunda semana fazíamos em dois momentos: no primeiro, estudávamos matérias teóricas sobre a organização do espaço na Educação Infantil; e no segundo, organizávamos o espaço com a principal brincadeira da semana, e assim, seguíamos as quatro semanas do mês. A cada semana organizamos o pátio com materiais e propostas diferenciadas em consonância com os estudos teóricos que eram solicitados pela Secretaria de Educação.

Os momentos de formação continuada na Educação Infantil eram muito organizados e as/os professoras/es faziam o máximo para preparar as brincadeiras de pátio de forma coletiva e pensavam nas características de cada faixa etária, já que nesta escola tínhamos crianças de seis meses aos quatro anos de idade.

Aqui, devemos considerar os imprevistos que o cotidiano nos oferece, algumas vezes não consegui planejar com todas/os ao mesmo tempo, pois, eventualmente tinham outras demandas, como diários e portfólios, mas isso era bem esporádico. As/os professoras/es, a meu ver, gostavam de sentar juntas/os e montar a estrutura semanal do que iam fazer e estudar sobre o assunto.

Tive pouca resistência, talvez pelo fato de as/os professoras/es estarem mais acostumadas com o modelo, e por termos encontrado um caminho para o trabalho. Além disso, nesse nível de ensino, as/os docentes já trabalham muito em equipe.

Como nos faz entender Certeau *apud* Duran (2007, p.120),

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível” [...]

Neste capítulo, procurei entrelaçar minhas reflexões acerca do trabalho que desenvolvi como pedagoga. Em um mesmo cenário, narro diferentes perspectivas que contribuem para reflexão de diferentes questionamentos sobre a formação continuada que era proposta pela Secretaria de Educação. A tessitura de problematizações sobre o trabalho que era desenvolvido surge do meu lugar atual enquanto pesquisadora, pois confesso que quando estava na escola, mesmo tentando escapar diversas vezes do que era imposto, seguia o que estava estabelecido por meus superiores.

Na perspectiva de (re)invenção das ações que são construídas e ressignificadas cotidianamente, esta pesquisa se torna relevante quando propõe acompanhar o cotidiano escolar e os processos de formação continuada de forma a reconhecer os currículos *pensadospraticados* pelas/os professoras/es em seus múltiplos contextos e formas. Na valorização da experiência e de outras possibilidades de fazer e aprender, principalmente, no que diz respeito à formação continuada.

3. MOVIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: ENCONTROS E NARRATIVAS

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá mas não pode medir seus encantos. A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: Divinare. Os sabiás divinam

3.1 Pesquisar “com” os cotidianos?

Por que pesquisar “com” os cotidianos e não “sobre” os cotidianos? Ferrazo (2003, p. 160) nos esclarece essa questão quando abordou que:

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, coloca-se para nós a impossibilidade de pesquisar ou falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação (...). Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos nesses estudos explicar os ‘outros’, no final estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros e ‘outros’.

Dessa forma, estudar com os cotidianos se torna uma busca por nós mesmos potencializando o que nos afeta, pois estamos mergulhados em um contexto que extrapola o unívoco como verdade. Somos incentivados a buscar várias nuances para alcançar respostas “verdadeiras”, pensando em outras possibilidades além da hegemônica¹².

Quando ingressei no Mestrado, trouxe comigo muitas dúvidas, certezas, incertezas e incômodos. Encontrei nas pesquisas com os cotidianos e no grupo de estudos “Cotidianos em Devir”¹³, as discussões que me abriam a oportunidade de pluralizar a escola como um espaço de produção de conhecimentos e processos de singularização. Percebia a importância e a potência que as práticas cotidianas da escola possuíam.

¹² Quando falo de hegemonia, me refiro a uma coisa que é preponderante sobre a outra.

¹³ Grupo de Estudos ligado à linha de pesquisa: Educação, Instituições, Memórias e Subjetividades; do mestrado em Educação da UFV.

As pesquisas com os cotidianos incitam ao olhar para as práticas “corriqueiras” nas escolas, potencializando as ações que, muitas vezes, passam despercebidas pelos sujeitos que praticam o cotidiano. Portanto, propus-me estudar o cotidiano em meio às suas redes de *saberesfazeres* que são tecidos pelos seus praticantes que, mergulhados neste contexto, fazem dele espaços de múltiplas aprendizagens. Mais do que uma adaptação por metodologias conhecidas, a busca neste trabalho foi por uma pesquisa mais ampla, que procura apontar movimentos teóricos-metodológicos para além das explicações causais e lineares que se fazem presentes em alguns modelos consagrados de pesquisa (FERRAÇO, 2008, p. 25).

Pesquisar com os cotidianos é se abrir a contágios com as insignificâncias cotidianas muitas vezes desprezadas por nós seres humanos. Para Certeau (1997, p. 220):

Aceitar, como dignas de interesse, de análise, de registro, estas práticas comuns tidas como insignificantes. Aprender a olhar estas maneiras de fazer, fugitivas e modestas, que são frequentemente o único lugar possível de inventividade do sujeito: invenções precárias sem nada que as consolide, sem língua que as articule, sem reconhecimento que as eleve; misturas submetidas ao peso das dificuldades econômicas, inscritas na rede das determinações concretas.

Neste sentido, pesquisar com o cotidiano exige estar atento às imprevisibilidades aparentemente banais que possam emergir dentro da escola. É aliar-se a Certeau (1997, p 84) quando o mesmo considerou que, “[...] sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas”. Portanto, exige a compreensão de que “[...] não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas do cotidiano, senão sabendo que estou inteiramente mergulhado nele, correndo todos os perigos que isso significa” (ALVES, 2001, p. 02).

3.2 Rodas de conversa e narrativas

Para Moura e Lima (2014) as rodas de conversa são uma estratégia da pesquisa narrativa que produz dados de forma que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela sua participação ativa durante a conversa e, também, produz dados para a discussão. Segundo as autoras:

São, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p.99).

As rodas de conversa são pensadas como processos contínuos e que levam em consideração as experiências individuais dos sujeitos, valorizando as diferentes formas de compor os currículos que são construídos com o cotidiano. Entretanto, elas não acontecem sem serem organizadas pela participação ativa. Para Carvalho (2017, p. 65), elas devem combinar em si duas dimensões “a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, em participação criativa de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada- conversação recriadamente aberta e inacabada”.

A partir dessa perspectiva, se deu a escolha do caminho de realizar rodas de conversa como estratégia para produção de narrativas de experiências tecidas no cotidiano da escola Municipal de Ensino Fundamental Atilio Pizzol. As observações foram realizadas durante cinco semanas no ensino fundamental, com as/os docentes do sexto ao nono ano, no turno matutino, o qual conta com 219 alunas/os e 15 professoras/es.

No intuito de alcançar os conhecimentos necessários para acompanhar os momentos de formação continuada em contexto de trabalho, fiz rodas de conversa com as/os professoras/es da escola anteriormente citada em dois momentos distintos: o primeiro foi ao final do conselho de classe que aconteceu em junho. Tive quarenta minutos finais do Conselho para conversar com as/os docentes sobre o que é formação continuada para elas/es.

Durante nossa primeira conversa houve um pouco de resistência das/os professoras/es para responder a pergunta que foi feita. Porém, depois desse início, as/os docentes conversaram sem demonstrar desconforto. As outras rodas de conversa aconteceram em três momentos nos planejamentos coletivos que as/os professoras/es de Português realizam semanalmente. O motivo das rodas serem feitas com as professoras de Português é por elas realizarem o planejamento juntas, no período da tarde, e semanalmente. Assim, tivemos um tempo menos corrido para conversar.

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais. Assim, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa (MOURA; LIMA, 2014, p 101).

Para organizar as rodas de conversa, contei com o auxílio de um roteiro de perguntas¹⁴ e um gravador. Com o intuito de apreender os conhecimentos necessários, por meio das rodas de conversa e narrativas produzidas durante as mesmas, busquei analisar as estratégias de formação continuada cotidianas que as/os professoras/es buscam para desenvolver seu trabalho. Assumi a ideia de coletividade, tomando fundamentalmente a troca de conhecimento como hipótese de pesquisa, “provocando o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo” (CARVALHO, 2017, p. 64).

No acompanhamento das coletividades na/com as/os docentes nas rodas, busquei acompanhar suas composições cotidianas, procurando frestas, como faz um pesquisador do cotidiano. Vivenciar esses processos em seus momentos de produção foram minhas estratégias para compreender os *saberesfazeres* daquelas docentes.

No decorrer da pesquisa, realizei a análise documental da “Proposta Curricular da Rede Ensino de Venda Nova do Imigrante”, disponível para consultoria pública no site da prefeitura da cidade e, também, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Para narrar os *saberesfazeres* docentes, acompanhei durante quatro semanas o cotidiano escolar da professora de Português, Rosângela, procurando outras experiências que levaram em consideração os movimentos, as formas que ela resistia e criava estratégias de aprender/ensinar. Atentei-me aos seus comentários de corredor, como ela se manifestava nos momentos de formação¹⁵ e fora deles, como elaborava cotidianamente suas metodologias, dentre tantas outras questões. Além de acompanhar as aulas de Rosângela, entrevistei Júlia, coordenadora da escola, e Rodrigo, professor de artes. Tudo foi registrado em um diário de campo.

[...] a escrita do relato não deve ser um mero registro de informações que se julga importante. Longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 70).

As autoras supracitadas apontam como um diário de campo é valioso, uma vez que “um processo aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o

¹⁴ Ver APÊNDICE A: Modelo de roteiro de perguntas .

¹⁵ Os momentos de formação continuada aqui tratados, são aqueles programados por órgãos superiores em que as/os docentes assistem palestras e seminários sobre algum tema relacionado à educação, ou até mesmo os pacotes formativos que chegam do Governo Federal com apostilas que devem ser seguidas pelas/os professoras/es.

texto traz à cena falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 71).

Absorvi o universo narrado pela docente percebendo outras possibilidades, além da global¹⁶, que caminham no sentido de potencializar as práticas cotidianas das escolas, não ignorando as experiências e os particularismos, valorizando os espaços e tempos da coletividade. Aprender os *saberes-fazer*s construídos cotidianamente pelas/os docentes a partir de suas narrativas, implica pensar a formação de professoras/es além do que é programado. A começar pelas narrativas, temos o contato com a múltipla realidade e “acessamos modos de ver, compreender e avaliar os processos vividos no fluxo do cotidiano de diferentes escolas, ampliamos nossa visão, elaboramos novas perspectivas sobre diversos temas, tais como currículos praticados” (REIS; FLORES, 2017, p. 39).

Assim, fui percebendo a necessidade de defender os diálogos e expressões docentes como caminhos distintos que vão muito além do discurso científico. Segundo Certeau (1994, p. 153):

Seria, sobretudo, restituir importância ‘científica’ ao gesto tradicional (é também um gesto) que sempre ‘narra’ as práticas. Neste caso, o conto popular fornece ao discurso científico um modelo, e não somente objetos textuais a tratar. Não tem mais o estatuto de um documento que não sabe o que diz, citado à frente pela análise que o sabe. Pelo contrário, é um ‘saber-dizer’, exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber, mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria. Então se poderiam compreender as alternâncias e cumplicidades, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam as ‘artes de dizer’ às ‘artes de fazer’: as mesmas práticas se produziram ora num campo verbal, ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis de cá e lá; fariam uma troca de si – do trabalho ao serão, das culinárias às lendas e às conversas de comadres, das astúcias da história de vida as da história narrada.

Nesse contexto, abordei as narrativas como um potente instrumento de produção de conhecimento e enunciação pelos sujeitos, pensando que, no decorrer delas, podemos produzir na pesquisa outra maneira de pensar os espaços, de forma a valorizar os *saberes-fazer*s docentes. “A perspectiva de trabalhar com narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma” (CUNHA, 1997, p. 190).

Ao compartilharmos histórias estamos refletindo sobre a prática docente. Por isso, é tão importante valorizar os espaços de trocas de experiências e a partilha sobre os

¹⁶ O termo global é trazido como referência para o todo que é algo tomado em seu conjunto. Não leva em consideração a individualidade dos sujeitos.

saberesfazeres que emergem na escola. Para Nóvoa (1992, p. 26) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado para desempenhar o papel de formador e formado”.

A opção metodológica pelas narrativas das/os docentes se justifica pela necessidade de processos formativos e dialógicos, de forma que as/os professoras/es possam compartilhar, suas práticas e suas vivências. Para Benjamim (2012, p. 217), por meio da narrativa “o narrador retira da experiência o que ele conta: de sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

Os relatos produzidos nesta pesquisa se sustentam teoricamente na necessidade de ouvir o que os *praticantes* da vida cotidiana têm a dizer, seus relatos e “memórias” (CERTEAU, 1994). Nesse sentido, entendo que o cotidiano é campo de *saberesfazeres*, da prática e espaço privilegiado de conhecimento. Por isso, precisamos de:

Narrativas que contribuam para a compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível *a olho nu* pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames. Um dos objetivos do trabalho com narrativas é, nesse sentido, o de fazer emergir realidades epistemológicas e expressivas diferenciadas a partir do estudo dos *universos caóticos* encontrados nas práticas sociais, nas situações de vida cotidiana, nas narrativas românticas, imagéticas, musicais, etc., dos quais emergem realidades *auto organizadas*, tecidas a partir das possibilidades de intervenção dos sujeitos sobre as prescrições normativas e sobre o mundo social concreto, o mundo da vida habermasiano (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23-24).

A escrita de narrativas nas pesquisas de formação continuada de professoras/es se apresenta como uma maneira de narrar de maneira reflexiva e de sentidos evocados, a partir do que é narrado e para quem é narrado. Para Manuel de Barros, estas narrativas mobilizam saberes e conhecimentos das/os docentes. Em seu poema, “Um olhar”, conta-nos:

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica – como diria nossa Lispector. [...] Veja isto: Rimbaud botou a beleza nos olhos e viu que a

beleza é amarga. Tem Lógica? - Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô. O Ocaso do seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar porque as andorinhas eram amoráveis e os urubus eram carniceiros. Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo.

Desse modo, acredito na possibilidade de manifestação das/dos docentes narrarem não só suas práticas pedagógicas, mas, também, outros modos de “despraticar” suas metodologias e compartilhar com seus pares, seus atos, pensamentos e sentimentos sobre a escola, construindo outros modos de pensar e praticar o cotidiano escolar.

Portanto, pontuo que estava aberta a todas as mudanças que poderiam vir a ocorrer durante o percurso. Visto que a pesquisa com os cotidianos não está pronta e acabada, que o caminho se faz ao caminhar e os resultados produzidos fazem parte do percurso. Como norteia Oliveira (2003, p. 72), “para aprendermos e apreendermos a multiplicidade de elementos constitutivos das realidades que fazem parte de nossos campos de pesquisa é preciso que a eles cheguemos de modo aberto e, tanto quanto possível, despídos de preconceitos”.

4. POR ENTRE REDES DE CONHECIMENTO: O COTIDIANO COMO FORMAÇÃO, INVENÇÃO E EXPERIÊNCIA

...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

4.1 O cotidiano como *espaçotempo* formador

Apoio-me nos estudos de Garcia (1999) e Nóvoa (1995; 2009) sobre formação continuada centrada na escola, para dialogar em relação aos estudos com os cotidianos e a produção de *saberesfazer*es tecidos pelas/os professoras/es nas escolas. Para isso, faço uso das leituras de Certeau (1994) e pesquisadores/pesquisadoras brasileiros/as como Alves (2001, 2010, 2013, 2016), Ferraço (2005; 2008) e Oliveira (2003; 2005; 2010; 2016; 2017) que abordam a formação continuada como pensada e praticada por sujeitos cotidianamente, percebendo a escola como lugar de reflexão e construção permanente das práticas corriqueiras.

Existem políticas oficiais (LDB/1996, Pacto de alfabetização na idade certa, o Pacto da Alfabetização do Espírito Santo, Base Nacional Comum Curricular, dentre outros), que chegam às escolas para as/os professoras/es em forma de “pacotes de formação”, de modo programado, sem a participação docente. Tais políticas parecem-me preocupadas com os processos formativos que atendam a um maior número possível de pessoas, consumindo poucos recursos financeiros. Trata-se de macros programas de formação continuada para professoras/es que, a partir da década de 1990, passaram a compor as políticas públicas de formação docente, na perspectiva Neoliberal¹⁷. “A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado” (TORRES, 1996, p. 139).

Dadas as multiplicidades que os cotidianos escolares nos apresentam, essa perspectiva não atende às especificidades das escolas. Desta forma, esses programas pouco contribuíram para a formação continuada e não conseguiram atrair as/os docentes, pois muitos deles não conhecem a realidade da escola e das/os professoras/es. Dessa forma, acabam não produzindo aprendizagens significativas para o contexto de trabalho (HERNECK, 2002). Políticas que

¹⁷ Torres (1996), realiza uma análise das influências do Banco Mundial e suas políticas no sistema educacional, destacando que os docentes estão vivendo uma Neo profissionalização com políticas genéricas de mundialização, eficiência e eficácia. Que criam métodos de formação inadequadas gerando assim, uma falta de representação docente.

não se voltam para o vivido e para o que acontece cotidianamente nas escolas, acabam passando e sendo esquecidas.

Portanto, pontuo que os processos de formação se constituem em outros momentos, além do que é proposto pelos órgãos superiores, na busca por potencializar as práticas e trajetórias dos sujeitos que praticam a formação continuada de forma coletiva. Estes momentos se constituem no dia a dia das escolas e por docentes que resistem sobre o que é imposto pelas autoridades educacionais. Percebendo que no cotidiano:

[...] tudo acontece ao mesmo tempo; as boas intenções, muitas vezes, se desmascaram frente às ações ou perdem o ímpeto face aos imprevistos, que não são poucos. Há os usos e as táticas dos praticantes (CERTEAU, 1996), que, não poucas vezes, se contrapõem ao que os ‘grandes’ discursos ou as políticas oficiais deles esperam (AZEVEDO, 2001, p. 18).

Nesse processo, compreendo a necessidade de entender a formação continuada dos diferentes e diversos modos em que ela acontece. O conhecimento a partir de múltiplos contextos é reconhecido por Alves (2016, p. 142) como redes educativas, “entendendo-as como múltiplas e complexas, formadas pelos seres humanos em suas relações cotidianas e nas quais se formam com os outros, criando conhecimentos e significações [...]”.

Arrisco movimentar-me por outra maneira de tematizar e problematizar a formação docente, na perspectiva que ela se constitui em múltiplas *redes educativas*, nas quais as/os professoras/es se relacionam de diferentes modos e em diferentes momentos. Alves (2010) caracterizou essas redes, como sendo:

Das *prácticasteorias* da formação acadêmica; das *prácticasteorias* pedagógicas cotidianas; das *prácticasteorias* das políticas de governo; das *prácticasteorias* coletivas dos movimentos sociais; das *prácticasteorias* das pesquisas em educação; das *prácticasteorias* de produção e ‘usos’ de mídias, das *prácticasteorias* de vivências nas cidades, no campo, à beira da estrada ou de rios (ALVES, 2010, p. 145, Grifos da autora).

Nesse sentido, assumo as experiências de formação continuada e currículos escolares como sendo, “[...] experiências das vidas humanas que articulam, ampliam e complexificam o espaço a partir dos tantos lugares heterogêneos que se cruzam e compõem os entrelaçamentos de nossas memórias [...]” (CERTEAU, 1996, p. 194).

A formação de professoras/es em contexto de trabalho já recebeu várias denominações usadas como conceitos análogos: formação continuada; desenvolvimento profissional; e reciclagem. Porém, Garcia (1999) pontua a necessidade de marcar as diferenças quando esboça que:

Durante algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes, e torna-se necessário marcar algumas diferenças. Alguns autores referem-se à **formação contínua** de professores como toda “*atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para o desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas*” (GARCÍA ÀLVAREZ, 1987, p. 23). Esta definição é suficientemente ampla para incluir nela qualquer tipo de atividade que conduza a um aperfeiçoamento pessoal ou profissional (GARCIA, 1999, p.136, grifos do autor).

A partir deste pressuposto, estou considerando o modelo de formação permanente e contínua, baseada na reflexão constante, e que valorize os saberes construídos com a instituição escolar. Para Nóvoa (1999, p. 14), “a formação dos professores ganharia muito mais se se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas [...]”. Tal perspectiva evidencia que as/os professoras/es, “enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizam e inclusive rotinizam” (GARCIA, 1999, p. 28).

A formação continuada passa a assumir o cotidiano escolar como processo de desenvolvimento profissional, onde a certificação e as palestras têm papel secundário e não são mais o foco para o desenvolvimento profissional. “Uma visão de formação específica, sustentamos que vá além da ideia de certificação e de lugar de formação, mas que reconheça outras práticas, outros espaços, outras vozes [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 11).

Os processos de formação continuada e criação curricular como movimentos em *redes educativas* que tecem nas relações cotidianas, por sujeitos que pensam além do que é formalmente caracterizado para a escola. Assim:

[...] para além dos conteúdos tradicionalmente estabelecidos nos documentos prescritos (FERRAÇO, 2005), essas políticas passam a ser compreendidas nos enredamentos dos múltiplos *contextos* cotidianos que as constituem (FERRAÇO; GOMES, 2013, p. 13).

Deste ponto de vista, busco compreender o cotidiano como um currículo de processos vividos por professoras/es que criam a todo o instante táticas para escaparem da “mesmice” de frases e conceitos prontos e *ditos/vistos* como verdades absolutas. “Um currículo se produz nos espaços de interação e de produção de sentidos com as práticas de seus sujeitos” (OLIVEIRA; GOMES, 2016, p. 194).

4.2 A formação inventiva de professoras/es

Nesta pesquisa, busco desenvolver a ideia de que a formação de professoras/es é sobretudo a produção de políticas de invenção, onde a aprendizagem “inclui a experiência de problematização e a invenção de problemas” (KASTRUP, 2005, p. 128). A aprendizagem não se submete a seus resultados, em um mundo que extrapola a posição teórica. Na ideia de formação continuada como processo inventivo, Kastrup (2012, p.53) destaca que “[...] estamos dizendo que aprender é inventar mundos – e não só se adaptar a certo mundo existente”.

Kastrup (2012) aborda o conceito de cognição citado por Francisco Varela e Humberto Maturana, dois filósofos chilenos que problematizaram a ideia de que cognição é representar o mundo já existente, como uma cópia do mundo externo. Essa ideia é plantada em nós, uma concepção produzida, mas que nos parece real. Esses autores trazem o conceito de autopoiese, para eles os seres vivos se autorregulam, se auto estabilizam, o ser humano produz a matéria prima que se constrói (VARELA; MATURANA apud KASTRUP, 2012).

Segundo Kastrup (2012), há a necessidade de distinguir os estudos da cognição e o cognitivismo. Para autora, a posição cognitivista trabalha com o modelo da representação, sendo uma das posições do modelo da cognição. A abordagem da cognição inventiva é outra forma de pensar.

Kastrup (2012) aborda que Deleuze e Guattari¹⁸ são intercessores fortes e importantes e nos ajudam a pensar na ideia de que não existe um sujeito pronto, mas existe um processo de produção de subjetividade, por meio de práticas concretas, entendendo as singularidades como elementos da multiplicidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). A multiplicidade é sempre aberta, heterogeneizante, nunca mesmidade e tédio. Sobre o conceito de subjetividade Britto (2012, p.7) esclarece que:

Para Deleuze e Guattari, a subjetividade é uma trama que não está dada, mas que está em composição contínua com diferentes arranjos, sendo assim, ela não está na ordem do “identificado”, como se uma espécie de moldura formatada e fixada que leva à padronização do indivíduo a ser conhecido e reconhecido, pois “a subjetividade não é possível de uma totalização ou centralidade do indivíduo”.

Então, se pensamos as atividades realizadas nas escolas, essa rede de práticas subjetivas se constitui por meio de práticas concretas. Para Kastrup (2012), essas práticas são

¹⁸ Segundo Kastrup (2012), Gilles Deleuze e Felix Guattari, são filósofos que, compuseram uma forma de pensar própria. Seus conceitos não são definições, mas acessos, caminhos, processos, devires, espaços de composição de pensamento que movem o ato de pensar de um lugar para outro sem que este primeiro ou este segundo se fixem como tal.

cognitivas e existenciais. Esse instrumental da cognição inventiva e dos estudos da subjetividade reconfiguram completamente nossa maneira de trabalhar a formação continuada de professoras/es. “O conceito de “subjetividade” se refere a duas coisas. Em primeiro lugar, ao processo de produção; em segundo, às formas que resultam desse processo, que são os seus produtos” (KASTRUP, 2005, p. 1276).

Para a autora, a invenção é a potência que a cognição tem de diferir de si mesma ou seja:

A posição cognitivista, que trabalha com o modelo da representação, é uma das posições dentro do estudo da cognição, o que não significa que ela é a mais verdadeira, nem tampouco a única. O estudo da cognição é mais amplo do que a abordagem cognitivista, do que a abordagem da representação. A abordagem da representação é uma das versões, é uma das maneiras de entender o conhecimento (KASTRUP, 2012, p. 54).

O conceito de invenção não se confunde com o conceito de criatividade, pois para Kastrup (2012), o conceito de invenção é sobretudo uma experiência de problematização, e não um processo de invenção de soluções para problemas que já existem. “O conhecimento não é uma representação, mas uma ação, uma prática” (KASTRUP, 2012, p. 54), ou seja, pensar em invenção é escapar as harmonias bonitas, uma vez que nunca se sabe o que poderá emergir nos processos inventivos; enquanto a criação, trata-se sempre da ordem do que o outro considera criativo e permitido, estando entrelaçado a coisas universais. Uma percepção de formação continuada para além do senso comum, onde diferentes práticas produzem diferentes “subjetividades e diferentes mundos” (KASTRUP, 2012, p. 56).

Dentro do cotidiano das escolas, professoras/es criam condições de experiência com suas estratégias diárias, para que a formação continuada seja um processo que não visa apenas prever resultados a serem alcançados, mas que resultem em ações de aprendizagem aprofundadas. Isso só é possível se as/os docentes perceberem que suas trocas de experiências são potentes ferramentas formativas. Desse modo:

Produzir outras atitudes através de outras ações. Isso não é simples, mas é um esforço e uma aposta. Nós temos que trabalhar nessa direção, mesmo que se saiba que a qualquer momento é possível resvalar e recriar ao modelo de representação. É um modelo que nos puxa sempre e a resistência tem que ser constante reiterada. O caminho tem que ser feito dia a dia, como um desafio permanente. Por isso a formação inventiva de professores vai se fazendo o tempo todo, sem ter um resultado pronto. (KASTRUP, 2012, p. 59).

Para Kastrup (2012) é preciso atenção ao retorno do cognitivismo e, igualmente, de possíveis fascismos que são compostos por nós e nos compõem. Fascismo esse que não deve

ser confundido com aquele instaurado por Mussolini mas “o fascismo que nos habita, o micro fascismo, o fascismo que está em nós, que nos habita de forma clandestina, nos assombrando” (KASTRUP, 2012, p. 60).

A luta diária das/os docentes nas escolas é criar outras maneiras de viver o cotidiano além do que é previamente prescrito. A busca constante pela produção de sentido e compreensão do trabalho docente. “O aprendizado assume a forma de um círculo, em que o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar” (KASTRUP, 2005, p. 1279). Não existe um método pré-definido, precisamos inventar todos os dias, fazer junto, compartilhar experiências. A aprendizagem inventiva é um processo de invenção de problemas, não só de solução. É um processo de invenção de mundo, não só adaptação ao mundo pré-existente. A aprendizagem inventiva é a aprendizagem cotidiana, “o aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução” (KASTRUP, 2005, p. 1280).

A proposta é pensar a escola de outro modo. Do ponto de vista de uma pesquisa que não quer abastecer a escola de algo, e, sim, permitir que a diversidade que existe em tal espaço não seja privada de maneiras e ideais que a transcendem. Mas, que se constitua de imanes anseios, desejos e dilemas provocados pelos afetamentos dos corpos dos sujeitos que compõem este espaço.

Segundo Gallo (2013, p. 2), “somos capazes de conduzir nossas vidas quando somos capazes de pensar por nós mesmos”, percebendo a escola e seus sujeitos além do que é imposto pelas políticas educacionais que insistem em negligenciar os processos vividos dentro do cotidiano escolar.

Por isso a importância de se abrir aos encontros e dialogar com as experiências cotidianas dos docentes de forma significativa. Olhar o cotidiano como um sistema aberto para, assim, tentar escapar do sistema linear reduzido à causa e ao efeito.

4.3 Uma abertura aos encontros: dialogando a experiência e o saber da experiência

Larrosa (2014) apontou que a educação é vista sobre dois pontos de vista: um baseado na *ciência* e na *técnica* e outro baseado na *política* e na *crítica*. Contudo, o autor propõe uma terceira forma de compreender a educação, baseada na *experiência* e no *sentido*. O mundo contemporâneo e o excesso de informação nos levam a ter pouca experiência. Assim, para o mesmo, a todo o instante somos levados a informações de diferentes tramas que acontecem

nos nossos cotidianos, ou seja, lemos, escutamos, vemos, entre outros movimentos e nada parece nos acontecer. Isso porque, segundo Larrosa (2014), o excesso de informação não necessariamente potencializa os nossos corpos. Desse modo, propõe uma pesquisa viva e rica em seus movimentos, que possibilite o emergir de outros cheiros, nuances, cores e afetos.

Para o autor, a experiência é da ordem dos afetos, dos deslocamentos, do imprevisível e das desterritorializações. Assim:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2014, p. 10).

Confesso que a escrita desse capítulo me levou a recordar os caminhos percorridos nos três anos que atuei como Pedagoga. Para além dos momentos negativos e desafiadores, sentia-me potente quando percebia as/os professoras/es construindo seus próprios modos de trabalhar e, principalmente, quando essas construções se entrelaçavam com discussões, acordos, tensões e sugestões. Eram momentos que parávamos para avaliar e registrar nossas ações, pensando em dar ou não continuidade aos processos que faziam parte dos nossos *saberesfazeres* cotidianos.

A perspectiva de experienciar com os encontros, o diálogo, a reflexão e as trocas, me transporta para pensar a rotina das/os professoras/es e, igualmente, para as experiências vivenciadas nesse trajeto. Entendendo que a rotina se caracteriza pela sequência de atos e/ou procedimentos em ações programadas de forma cansativa, acredito que o cotidiano não pode ser confundido com rotina, “[...] entendemos o cotidiano como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é *espaçotempo* de repetição e mesmice” (OLIVEIRA, 2012, p. 51).

Abro-me a refletir a respeito das tramas vividas, entendo a resistência das/os docentes ao modelo de formação que lhes era proposto, as pautas e planos de formação na forma como eram pensadas não as/os tocava, não fazia sentido a elas/eles e, talvez, nem mesmo para mim. Mesmo acreditando que estávamos fazendo uma formação centrada nos saberes das/os professoras/es, talvez, não estivéssemos. Por isso, tantos “cantos de rebeldia” (LARROSA, 2014, p.11) e protestos eram insinuados. Muitas vezes, eu, que estava à frente da formação, não parava para avaliar minhas ações, diante da correria do dia-a-dia e tantos afazeres dentro e fora da escola para dar conta. Talvez, eu mesma não compreendia que deveria haver tal avaliação, afinal, também era formada e (de)formada naquele modelo de formação continuada

que nos sufocava. A correria do dia-a-dia não me permitia viver e me sensibilizar com as tramas vividas, apenas passávamos por elas na busca por aquilo que Larrosa (2014) denominou de excesso de informação. Nesse sentido, passei a compreender que “a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de trabalho” (LARROSA, 2014, p. 23).

A contemporaneidade tem nos apresentado uma forma de vivenciar o trabalho que nos faz valorizar o excesso de informação, nos chama a opinar o tempo todo, deixando de lado a potência do experienciar o cotidiano escolar, de abrir espaço, e a sensibilização das práticas inesperadas construírem a experiência “[...] como uma categoria vazia, livre, como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego” (LARROSA, 2014, p. 12).

Larrosa (2014) pontua a riqueza de nos afetarmos em nossos cotidianos por modos de existir singulares e “[...] por isso colocar a ação educativa sob tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade” (LARROSA, 2014, p. 74). E, assim, buscar nos abrir para a experiência é compreender que essa foge de explicações, de verdades, de planejamentos, pois se trata de se abrir para o novo, para além do planejado.

Desta forma, colocar no centro da discussão a experiência das/os professoras/es, é se abrir a sensibilizações, as pausas, com os silêncios, com os momentos de recreio, com as conversas no corredor, com encontros não planejados e, sim, partilhados, uma vez que “[...] a experiência é o que passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2014, p. 18). Nesse sentido, os momentos de trocas nos viveres cotidianos na escola podem se tornar laços, com estímulos e vontades de fazer e de praticar diariamente nossa passividade, nosso espaço para que as coisas aconteçam. Para Larrosa (2014, p. 23):

Cada vez estamos mais tempo na escola (e na universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Vivemos de modo acelerado e imerso às exigências de outro tipo de profissional docente, no qual se busca uma outra forma de produção “corrida” e com menos gastos,

ligados à eficiência. Nela, a educação escolar se resume a uma estreita visão de currículo como aplicação de conteúdos previamente definidos. “A educação passa a ser analisada com critérios próprios de um mercado e a escola é comparada a uma empresa” (TORRES, 1998, p. 141).

Proponho-me, assim, pensar em momentos cotidianos que façam sentido para as/os professoras/es, que elas se sintam parte integrante destes espaços de forma singular e plural. Na perceptiva de uma *experiência* única, já que “ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2014, p. 32). Como nos apresentou o autor, é preciso se abrir para a *experiência*, pois:

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

As políticas da contemporaneidade têm nos levado a aniquilar possíveis sensibilizações com as singularidades que podem emergir, visando resultados numéricos e imediatos. Assim, tais políticas compreendem apenas o que é reproduzido daquilo que foi previsto e prescrito. São, portanto, políticas voltadas para simples transmissão de conhecimentos de forma tradicional, no qual os alunos devem atingir uma série de habilidades e competências e as/os docentes devem seguir os programas para que as/os suas alunas/os alcancem os resultados esperados pelo sistema. Para Torres (1998, p. 143).

O Banco Mundial em geral limita-se a enunciar os conteúdos e habilidades a serem incluídas no currículo, sem aprofundar sua análise, seja esta em propostas mais elaboradas sobre seus alcances, seja em modalidades de ensino. Quando o faz e são poucos os casos, é gritante a escassa familiaridade que os funcionários do BM têm com estes temas e a pouca participação dos especialistas do próprio BM nas decisões de política e na configuração final dos documentos.

Portanto, busco produzir e me movimentar por outros modos de *experiência* e que estas outras formas sejam percebidas como potenciais de inventividade humana e de interação entre os sujeitos com o mundo. A “*experiência/sentido* permite pensar a educação a partir de

outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira” (LARROSA, 2014, p. 38).

A partir dessa perspectiva, que os espaços escolares não sejam “[...] dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência” (LARROSA, 2014, p. 55).

5. “SENTI SAUDADE, VONTADE DE VOLTAR FAZER A COISA CERTA: AQUI É O MEU LUGAR MAS, SABE COMO É DIFÍCIL ENCONTRAR A PALAVRA CERTA, A HORA CERTA DE VOLTAR A PORTA ABERTA, A HORA CERTA DE CHEGAR¹⁹”

Poesia é voar fora da asa.

Estar de volta à escola, após um ano afastada, foi um momento de muita ansiedade. Assim, quando toquei o interfone, senti o meu coração acelerar e fui tomada por um medo de não saber o que falar. Ao entrar na sala que estava acontecendo a reunião do Conselho de Classe, todas/os professoras/es que me conheciam me abraçaram e, aparentemente, se mostraram felizes com minha presença. Desse modo, me senti acolhida e mais calma. Contudo, questionamentos emergiam a todo o “vapor”: O que pesquisar? Como iniciar a conversa? Será que elas/eles vão querer falar? Era estranho, pois sentia dificuldades em me ver como pesquisadora do local em que trabalhei como Pedagoga.

Por mais que eu tenha trabalhado nesta escola por dois anos e o lugar permanecer o mesmo, o espaço não é. Desde que toquei o interfone e entrei percebi várias mudanças tanto no espaço quanto das pessoas que praticam e fazem uso deste espaço. A sala das/os professoras/es estava diferente, a secretaria também, o Conselho de Classe não acontecia mais no auditório e sim em uma sala de aula, algumas/alguns docentes eram novas/os. Tudo estava bem diferente. Os praticantes do cotidiano transformam o lugar em *espaços praticados* (CERTEAU, 1994).

Para Certeau (1994, p. 186), lugar é “uma configuração instantânea de posições. Implica uma relação de estabilidade”. Seria possível entender o lugar como uma rua, uma praça delineada e arquitetada. Seria o desenho das coisas. Sob a perspectiva do autor, entende-se o espaço como a prática do lugar, a maneira como o sujeito transforma o espaço a partir de suas vivências. Para o autor, “a rua geometricamente definida pelo urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (CERTEAU, 1994, p. 184). Ele adiciona que são as vivências que constituem os lugares e os modificam em espaços. Assim, “uma história múltipla, sem autor nem espectador, formado em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços” (CERTEAU, 1994, p. 185).

¹⁹ Trecho da música “Eu que não amo você” da banda Engenheiros do Hawaii.

Quando eu era pedagoga dessa escola, ocupava o posto “central” na formação docente. Um espaço que era definido por outros. Agora, enquanto pesquisadora, meu lugar é outro: ex-pedagoga, ex-professora e, agora, estudante. Neste lugar, procurei ocupar outro espaço, o do diálogo, de ouvir as/os professoras/es que muitas vezes não são ouvidas/os. Atualmente, eu estudo os processos de formação continuada que acontecem no cotidiano escolar e como isso afeta, toca e potencializa as/os docentes. Minha intenção foi ouvir das/os professoras/es o que é se formar e como fazem isso em seu cotidiano. Adentrei-me novamente neste lugar procurando de fato meu espaço.

Depois de entrar na sala que estava acontecendo o Conselho de Classe, fui convidada a sentar-me junto as/os colegas de trabalho e a participar do momento de discussão. Foi difícil, mas precisei me segurar para não ficar dando “palpites” e nenhuma opinião no que era discutido, visto que a proposta era acompanhar as discussões construídas.

5.1 Conselho de Classe: cotidianos entrelaçados e narrativas docentes

O Conselho de Classe é realizado pela pedagoga e pelo diretor da escola com todos as/os professoras/es do sexto ao nono ano, como prevê a “Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Venda Nova do Imigrante”. Antes desta proposta ser consolidada, o conselho era um momento em que as/os docentes narravam sobre os alunos de modo geral, notas, faltas etc. Desde o ano de 2015 isso não acontece mais, as/os professoras/es não falam mais sobre notas, mas sobre as aprendizagens e o que fizeram para que as/os alunas/os alcançassem o que foi pré-estabelecido.

Quando eu estava no cargo de pedagoga as/os docentes foram muito resistentes a mudança do modelo, pois consideravam muito importante um momento para falar sobre as notas das/os alunas/os. Ao acompanhar esta ocasião enquanto pesquisadora, pude perceber que isso continua. Durante o tempo do conselho de classe as/os docentes cobraram do gestor um momento para falar sobre as notas. Tanto o gestor quanto a pedagoga prometeram organizar uma ocasião na semana seguinte para que isso acontecesse.

O conselho começou com a Pedagoga atual apresentando as metas para a aprendizagem e o que as/os alunas/os conseguiram alcançar. Em seguida, as/os professoras/es traçaram em conjunto ações para que todas/os alunas/os conseguissem aprender de forma satisfatória os conteúdos. Anotaram tudo em uma planilha e fizeram alguns combinados sobre como seriam realizados no planejamento.

A pedagoga também mostrou uma planilha de comportamento para que as/os professoras/es pudessem acompanhar e anotar as inadimplências e atividades que são realizadas pelas/os alunas/os em casa. Essa planilha seria colada no caderno das/os alunos e as/os docentes olhariam todos os dias e quando as/os alunas/os tivessem atividade de casa, os pais deveriam assinar que estavam cientes de tal atividade. Segundo a Coordenadora da escola, “*com essa ferramenta seria mais fácil controlar as/os alunas/os que não querem fazer nada*”. As/os docentes gostaram muito da planilha, concordaram em usar e fizeram alguns combinados para a utilização de tal ferramenta.

Antes de finalizar, uma das professoras de português perguntou se existia a possibilidade de retornar com as salas ambientes²⁰, pois, de acordo com ela, no ano que este modelo foi implantado todos tiveram mais facilidade para passar o conteúdo e dar suas aulas. Pareceu-me que essa fala não surpreendeu o gestor. Ele disse que sala ambiente é uma boa proposta, mas que todos têm que ajudar na troca de aula, pois as/os alunas/os estavam fazendo muita baderna quando passavam de uma sala para outra. Todas/os docentes concordaram com a fala do gestor e prometeram ajudar. A pedagoga sugeriu que isso também fosse organizado no mesmo dia que as/os docentes fossem falar as notas, pois o tempo estava acabando.

Apesar da correria que enovelou a reunião, cederam-me quarenta minutos finais do Conselho de Classe para conversar com as/os professoras/es sobre a pesquisa e, mais especificamente, indagar como estavam se formando continuamente. Diferente de quando eu atuava como pedagoga na instituição, os encontros não aconteciam mais na escola e sim por meio de palestras, como era há nove anos. Dessa forma, o único momento em que o grupo se reunia era no Conselho de Classe.

No que se refere ao meu encontro com o grupo, após me apresentar para as/os professoras/es que não me conheciam e narrar brevemente a respeito da minha pesquisa, usei a seguinte pergunta para começar a conversa: para vocês, o que é formação continuada?

Todas/os permaneceram em silêncio esperando que eu começasse a falar. Isso me pegou de surpresa, pois mesmo não levando o roteiro de perguntas para usar neste momento acreditando que assim as/os professoras/es se sentiriam mais à vontade para conversar, elas/es se assustaram quando foram questionados sobre o que é formação. Penso que, talvez, essa reação seja pela falta de diálogo por parte dos órgãos que se responsabilizam pela formação com as/os professoras/es, pois, quando trabalhei como docente, nunca me perguntaram o que

²⁰ Sala ambiente é uma proposta que ao invés das/os docentes saírem da sala, são as/os alunas/os que circulam de sala em sala.

é a formação continuada, só estabeleciam um padrão que tínhamos que seguir. Acredito que este modelo e a falta de reflexão com o corpo docente pode acarretar em reações como essa.

Fiz novamente a pergunta e todas/os ficaram um tempo olhando para mim, até que o professor Danilo respondeu que é uma iniciativa das instituições públicas e também particulares, afirmou ainda que é “*quando, por exemplo, a instituição particular promove um estudo e uma formação em termos de estudos teóricos, livros didáticos, de autores. Esse estudo permeia essa coisa do seu desenvolvimento pessoal, amplia seu conhecimento*”.

Os dizeres do professor sobre a importância da instituição particular ser uma das responsáveis pelas formações me fizeram refletir quais são as redes que o formam. Após o Conselho, conversei um pouco com ele sobre sua formação. Ele estudou Geografia em faculdade privada e também fez duas pós-graduações na mesma instituição. Talvez, por isso, tenha a convicção de que a formação é promovida por órgãos privados além dos públicos.

Pode-se perceber uma hierarquização de quem tem permissão para ensinar, como as instituições particulares e os teóricos. Isso porque, se nos abrirmos a refletir sobre os cursos de formação, muitos são pautados na imagem de um que é o detentor do saber enquanto os outros devem escutar e aprender. Esses *praticantes* do cotidiano fazem “da cultura difundida e imposta pelas elites produtoras de linguagem” (CERTEAU, 1994, p. 39).

Será que as/os professoras/es, no seu dia a dia, precisam de instituições superiores para serem formados cotidianamente, ou como contribui Certeau (1994):

A fabricação que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, por que ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelo sistema de “produção” (televisiva, urbanística, comercial etc) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. (CERTEAU, 1995, p. 39).

Depois da fala do professor Danilo, a professora Tânia destaca: “*Não somos autodidatas. Conhecimento é difícil de adquirir, informação não!*” Ela aborda o excesso de informação que existem em vários lugares, mas que nem sempre esse excesso é garantia de uma aprendizagem que auxilie as/os professoras/es em sua prática. Como Danilo, ela também evidencia a importância das instituições na formação continuada e como a escola e o compartilhamento de vivências com as/os colegas diariamente ajudam neste processo.

A partir da narrativa de Tania a respeito da importância da partilha de práticas docentes com os colegas na escola, concordo com Nóvoa (2009, p.7) sobre “a ideia de escola como formação dos professores, como espaço de análise e partilha das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento e de reflexão” (NÓVOA, 2009, p. 7).

Ainda segundo a professora Tania, “*devemos buscar o crescimento profissional no dia a dia*”. A meu ver, com esta fala ela considera o cotidiano como realização, no qual ao trabalho cooperativo entre os docentes no Conselho de Classe ou em outros momentos do dia a dia são também movimentos formativos. Isto é, a vida cotidiana das/os professoras/es está enredada de elementos constitutivos indissociáveis um dos outros. Nessa perspectiva, a possibilidade de cotidiano como formação se abre em permanente diálogo.

Outra professora, Vanessa, disse: “*Nossa troca de experiências e coisas que acontecem na nossa prática, como o modelo que fazíamos antes e que funcionava*”. Ao dizer isso, todas/os colegas balançaram a cabeça concordando com sua fala. Porém, este modelo a que ela se recordou, não acontece mais na escola. Como já destacado anteriormente, as formações voltaram a ser em forma de palestras e seminário e as/os professoras/es apontam que este ano ainda não tiveram os momentos formativos que foram propostos pela Secretaria de Educação.

As/os docentes evidenciam a dependência por um modelo padronizado pela Secretaria de Educação. Contudo, “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (NÓVOA, 2009, p. 6). A formação de professoras/es deve basear-se na necessidade formativa que estes apresentam no seu cotidiano escolar e a partilha de práticas é uma das ideias da escola como lugar onde a formação acontece de forma permanente.

A conversa continuou e Rosângela apontou que depois da faculdade as coisas vão mudando e a ajuda das/os colegas em culminância com a teoria são fundamentais para que ela possa aprender e ensinar suas alunas/os. Neste momento as/os docentes começaram a participar mais da Roda de conversa e todas/os colocavam sua opinião de maneira respeitosa e sem atropelos. Todas/os expuseram o que pensavam de forma tranquila.

A seguir um trecho da conversa entre professoras/es:

Às vezes estamos seguindo um caminho que achamos certo ou que vai fazer efeito é uma outra prática, uma coisinha que você muda já melhora nossa prática, clareia nossas ideias. Os nossos alunos hoje estão antenados, estão na tecnologia e nós não fomos educados na tecnologia. A gente tem que aprimorar isso aí também para poder trabalhar melhor. Se a gente tiver uma formação. Meus alunos estão com problema na produção de texto. Mas, às vezes tem alguém que tem uma proposta diferente da minha que funciona e que te dá um toque e que, por exemplo, com essa experiência talvez o repensar minha prática eu consiga fazer com que ela funcione. Estudamos gramática na faculdade, mas tem formas que alguém te passa e são bem melhores. (Rosângela)

Outras estratégias de trabalhar. (Vitória)

Isso! Então você vai se questionando diariamente, por que nem sempre o que eu fiz este ano vai funcionar no ano que vem. (Rosângela)

É o que a Vanessa disse né, troca de experiência. (Danilo)

Sim! (Rosângela)

Uma discussão, uma reflexão. (Danilo)

Para mim, formação continuada é um conjunto de atividades realizadas ao longo da minha vida profissional, que tem como objetivo, promover novas formas de aprendizagem. (Marta)

Concordo com a Marta, nós hoje buscamos nosso conhecimento de forma praticamente autônoma, os cursos me ajudam muito. (Carla)

Nessa narrativa as/os professoras/es assinalaram a importância do trabalho colaborativo. Quando Vanessa tocou no assunto, os demais se sentiram encorajados a falar sobre os seus movimentos com a formação. Naquele momento as/os docentes comungaram ideias que se aproximavam, uma vez que discutiam a respeito do modo como podem se formar na prática e como o compartilhamento de experiências cotidianas é um momento que as/os professoras/es sentem que suas práticas são legítimas. Ao dialogar sobre a formação continuada o grupo busca validar suas vivências como momentos formativos. “A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional” (NÓVOA, 2009, p. 8).

Nesse sentido, penso ser fundamental pensar a *teoriaprática* de maneira indissociável de forma a auxiliar as/os docentes na pluralidade do cotidiano ampliando a compreensão acerca de tudo aquilo que a realidade comporta. “Visando compreender as tantas redes de *conhecimentospráticas* que envolvem os processos de criação curricular nos cotidianos das escolas, permite, ainda, creditar a essas criações cotidianas o caráter emancipatório que eles podem ter” (OLIVEIRA, 2003, p. 62, grifo da autora).

No decorrer da conversa, a professora Vitória narrou a dificuldade que muitas/os professoras/es têm em compartilhar informações no dia a dia em função da falta de tempo. O professor Júlio complementou: “*é, infelizmente não temos tempo nenhum. Às vezes no corredor ou no recreio só*”. E a professora Rosângela concordou com ele.

Na escola, normalmente se pensa no tempo como um instrumento fundamental para realizar o trabalho docente, mas a “falta de tempo” muitas vezes é limitadora para que as/os professoras/es reflitam sobre a prática ou realizem suas atividades diárias como foi destacado anteriormente. A conversa sobre a falta de tempo durou alguns outros poucos segundos e

todas/os param de falar e me olham. Eu fiz outras perguntas: quando e como vocês se formam no dia a dia? Como buscam soluções para os problemas que encontram? As respostas foram:

Eu pesquiso muito em casa, sabe! Muito mesmo! Mas, acima disso, o que mais me ajuda no dia a dia é a conversa que eu tenho com os colegas no planejamento. Relaciono-me sempre visando o meu crescimento profissional seja individual ou coletivo. Procuro sanar minhas dificuldades com os meus e minhas colegas de trabalho. Também faço sempre avaliações das minhas aulas com os meus alunos. Peço que eles me falem como estão minhas aulas e me avaliem como professor. (Danilo)

No dia a dia a formação continuada de verdade acontece nos planejamentos de forma bem esporádica, por área de conhecimento, os professores de matemática com os colegas, nós com nossos colegas, assim vamos. Tudo é muito pontual e corrido. Nós buscamos com os colegas trocar ideia, ou com a pedagoga, mas é tudo de forma básica e autônoma. As pesquisas na internet também ajudam muito. (Vitória)

Sim, se não fossem nossos colegas e a internet, não sei o que seria de mim (risos). (Tânia)

Nossa formação é infinita não tem hora nem fim. Todo momento é tempo de aprendizado e em todo lugar. As dificuldades são sempre expostas para os colegas e aos gestores, para que juntos possamos encontrar soluções para nossos problemas. (Adriana)

A gente discutia sobre a prática, lia. Planejava coisas ali naquele momento de 15 em 15 dias. Depois que este modelo acabou, eu de verdade, não vejo formação continuada. (Pedagoga)

Eu me formo no dia a dia através dos livros sobre minha área, também na internet. Busco soluções com meus colegas sempre. (Rosângela)

Concordo com a Rosângela e os demais colegas, nós compartilhamos muito aqui na escola, mas, os alunos também nos ajudam a buscar soluções sempre. Também pesquiso muito em livros, internet e jornais. (Marta)

Leio jornal todos os dias e estou sempre atualizada sobre o que está acontecendo em volta. Sempre busco ajuda para as dificuldades com a pedagoga. (Carla)

As narrativas sobre formação docente como construção de identidade no cotidiano escolar implicam “problematizar, experimentar, acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola fortalecendo a criação coletiva” (CARVALHO, 2017, p. 80). Por meio das narrativas sobre a formação no dia-a-dia, percebemos que as/os professoras/es vivenciam estes momentos constantemente, seja no trabalho coletivo com as/os colegas, leituras ou via internet. Quando narram onde procuram ajuda para as dificuldades, evidenciam o compartilhamento de *saberesfazeres* dentro do espaço escolar em diferentes momentos. Percebo aqui, que o trabalho funciona a partir de situações do cotidiano das/os docentes, possibilitando momento de discussão sobre a prática. Assim, as/os professoras/es

narram suas vivências profissionais, falam sobre suas angústias e contam suas histórias de vida.

Em meio a discussão sobre a busca de soluções para as dificuldades e a formação no dia a dia das/os docentes, a pedagoga afirmou:

Quando eu parto da prática pra aprofundar, refletir, aprimorar. Isso é formação continuada, isso é construção de conhecimento. Essa é a premissa da formação continuada, por isso que mudou tanto essa concepção ao longo do tempo. Por que antigamente a gente tinha essa ideia, vou numa palestra e estou numa formação. Não, isso não é formação! A formação continuada é para sempre, você começa hoje a refletir sobre a prática, você para quando? Não paramos! Só que a gente precisa de momentos para isso. Você não consegue fazer essa reflexão 50 minutos, uma vez no mês, isso aí é só para dizer que tem. Precisamos repetir a prática, planejar, ir para prática de novo, voltar para reflexão, avaliar sua prática, assim você vai aprimorar. Então, é uma constante construção.

Neste momento percebi que as/os professoras/es são silenciadas pela pedagoga, pois não estávamos falando sobre o conceito de formação e sim como isso acontece no cotidiano. Quando o conceito fechado sobre formação continuada foi trazido à tona por quem tem, naquele contexto, o poder da palavra, os demais se calaram. Para a pedagoga, formação continuada se constitui de um modelo a ser seguido. Pela narrativa acima, percebemos que ela pouco considera a ação coletiva entre as/os docentes como momentos formativos. “Com respeito a uma formação de professores pensada e esboçada num plano de agenciamento do desejo coletivo, temos que considerar que a noção de individualidade deve ser substituída pela de individuação, pois a noção de individualidade é relativa” (CARVALHO, 2017, p. 80).

As discussões na escola são compostas por uma infinidade de possibilidades individuais e coletivas, mas, para a pedagoga, formar se limita a um manual estabelecido pela Secretaria de Educação. Não me espanta a sua posição, pois essa pedagoga era coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação e no ano passado com a mudança de governo, ela perdeu o cargo de confiança e voltou para a escola. Entretanto, durante a pesquisa percebi que ela usa os documentos que foram criados no tempo em que era coordenadora na Secretaria de Educação, para realizar seu trabalho na escola. Talvez seja por isso que o conceito tão fechado seja abordado por ela como fundamental.

Depois de sua fala, as/os docentes ficaram me olhando, eu parei alguns segundos e esperei alguém falar alguma coisa, como isso não aconteceu, perguntei: no que se refere ao trabalho docente, quais são as maiores dificuldades de vocês hoje? Obtive como resposta as seguintes falas:

Hoje minha maior dificuldade é organizar o plano de ensino, pois pensem bem, tenho todas as turmas da escola. Faço o plano trimestralmente para que não haja repetição de conteúdo de um trimestre para o outro, pois na Educação Física não temos um livro didático para acompanhar. O professor é quem defini o conteúdo e quando deve aplicar, porém perco muito tempo para elaborar tudo. (Carla)

Concordo com a Carla, realmente fazer um plano de ensino não é nada fácil, mas pra mim a maior dificuldade é a falta de disciplina dos alunos. Eles não querem estudar e nem seguir regras. (Rosângela)

Eu acho pior é saber como lidar com os alunos especiais. Muitas vezes eu fico até tarde da noite elaborando prova para esses alunos, mas é muito difícil. Eu troco experiência com as professoras que atendem os alunos especiais, peço dica para elas para a pedagoga, mas minha maior dificuldade hoje é isso. Também como disse a Rosângela a falta de interesse dos alunos é uma pedra no meu sapato, às vezes faço um planejamento achando que vai fazer maior sucesso e nada. (Marta)

Os alunos não têm responsabilidade. Os adolescentes não dão importância ao estudo, o que impede que eles alcancem as habilidades e competências necessárias. (Vitória)

Às vezes tentamos fazer uma aula de campo, para minha disciplina de geografia é muito importante, mas não temos recurso para fazer nada muito além do padrão. Por isso muitas vezes os alunos não se interessam. (Danilo)

Temos agora a planilha de comportamento, acredito que com os pais assinando diariamente e acompanhando seu filho o comportamento dos alunos vai melhorar. (Diretor)

Sim! Vamos passar de carteira em carteira colando no caderno de cada um e vamos olhar todos os dias, assim vai dar certo. (Vanessa)

Quem gosta de seguir regras? As/os alunas/os estão em outras redes e, talvez, esse discurso mostre a dificuldade que as/os docentes têm para entrar nas redes das/os alunas/os. A forma de punir as/os alunas/os parece ser a única estratégia que as/os professoras/es e gestores escolares tem para conseguir controlar os discentes que escapam da norma e que burlam as regras. Quando a professora Rosângela puxou a narrativa sobre a dificuldade em dar aula com alunos que não querem nada, todos concordaram com ela e evidenciaram a importância das punições. Pela fala da docente e as atitudes descritas pelas/os discentes percebemos que as/os alunas/os estão em outras redes, as redes do prazer, da alegria e as/os professoras/es estão na rede normativa, do silêncio extremo e da ordem. De forma crítica, Certeau (1994) analisa a obra “Vigiar e punir” de Foucault (1991), e aponta que:

Substitui a análise dos aparelhos que exercem o poder (isto é, das instituições localizáveis, expansionistas, repressivas e legais) pela dos ‘dispositivos’ que ‘vampirizam’ as instituições e reorganizam clandestinamente o funcionamento do poder: procedimentos técnicos ‘minúsculos’, atuando sobre e com os detalhes, redistribuíram o espaço para

transformá-lo no operador de uma ‘vigilância’ generalizada. (CERTEAU, 1994, p. 41)

Para Certeau (1994, p. 41), este modelo de vigilância apontado por Foucault (1991) privilegia o aparelho reprodutor da disciplina, mas, por trás dos “bastidores, tecnologias mudas determinam ou curtam-circuitam as encenações institucionais”. O autor entende a importância de uma sociedade não se reduzir a mecanismos de disciplina e não se conformar com eles, buscando outras “maneiras de fazer e de caça não autorizada”, assim alunas/os criam suas táticas para escapar do que é imposto pelas/os docentes e gestores.

Depois da narrativa da professora Vanessa, a pedagoga nos avisou sobre o tempo, aqui mais uma vez a correria e a falta de tempo nos atropela. Prontamente, as professoras de português dizem que fazem planejamento juntas na parte da tarde toda segunda-feira, e que, se eu quisesse, elas estariam à disposição. Como eu já tinha combinado de acompanhar as aulas da Rosângela que é professora de Português, aproveitei e acompanhei também o planejamento.

5.2 Um caderno de campo à mão e muitas histórias para narrar

Antes de mergulhar no que anotei em meu diário de campo, retomei aos meus escritos sobre Certeau (1994) e me propus a fazer uso de suas contribuições para analisar as relações e as práticas que emergiram no espaço escolar em toda sua complexidade.

Certeau (1994) é um intelectual que confia no outro, que desmonta a noção de cultura única, entendendo-a como plural e as classes populares como produtoras de cultura, uma cultura autônoma que surge nos momentos cotidianos dos praticantes da vida comum. Para este autor, os sujeitos encontram formas de escapar às normas, sendo o sujeito insubmisso.

A escola tem como função reproduzir a ordem vigente, como uma grande maquinaria de produção, que repete o que é previamente prescrito pelos órgãos superiores. Mas, para Certeau os sujeitos que frequentam a escola fazem outros usos com o que lhes é proposto. Através da rebeldia e renovação, estes sujeitos colocam em xeque as normas e criam seus outros/novos modos de viver o cotidiano. O sujeito encontra formas de dar seus golpes, usando suas astúcias, criando suas táticas. Para Certeau (1994, p. 74) existem:

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupo que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nessas estratégias de

combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor.

Dessa forma, as/os professoras/es selecionam conteúdos, mudam as propostas, criam novas, compartilham conhecimento e fundam suas próprias práticas. Os momentos que as/os docentes estão na escola, neste sentido, podem ser interpretados como táticas desobedientes e fugazes no cotidiano e nas práticas escolares.

Acompanhei durante quatro semanas as aulas da professora Rosângela e também o recreio, os momentos de entrada das/os alunas/os, os planejamentos, a saída sempre apressada das/os docentes, dentre outros.

No dia do conselho escolar as/os alunas/os não têm aula, então o meu primeiro pensamento nessa segunda ida à escola ao tocar o interfone foi: será que as/os alunas/os vão se lembrar de mim? Logo que cheguei, estava faltando dez minutos para bater o sinal, então fui até a sala das/os professoras/es esperar a entrada das/os alunas/os. Assim que o sinal tocou, a coordenadora chamou todas/os para a fila pelo microfone, cada docente foi para o início da fileira da sua respectiva turma, como eu havia combinado com a Rosângela de acompanhar suas aulas, neste dia fui junto com ela para a fila do sexto ano A. Depois que todos as/os docentes se posicionaram, a coordenadora puxou a oração do pai nosso, neste momento pensei: “ainda fazem isso”? Mas, fiquei lá prestando atenção nas/os alunas/os.

Quando eu era pedagoga na escola, este momento de oração me gerava muito incômodo, pois, para mim, e também para a Lei de diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 33 a escola é laica e as/os alunas/os não têm a obrigação de fazer orações na escola. Embora, estes momentos fossem feitos todos os dias, percebi que as formas como as/os alunas/os agiam continuava a mesma, a maioria ficava de cabeça baixa e fazia a oração, mas os que burlam estes momentos arrumavam um jeito de puxar uma conversa com o colega de sala que está à sua frente ou cutucava alguém do lado. Este momento de oração é idealizado pelas/os docentes e gestores da escola como um espaço para que as/os alunas/os reflitam sobre seu dia a dia escolar e segundo o diretor “*só a fé acalma estes alunos*”. Para mim, a fé neste caso, vem atrelada a uma relação de dominação, pois no período em que eu estive na escola pesquisando e nos anos de trabalho nesta instituição, nunca vi ninguém perguntar para as/os discentes o que eles achavam da oração todos os dias. Depois da oração, as/os alunas/os sobem para a sala de aula com a/o professor/a.

Rosângela é uma professora alegre e muito empolgada com tudo que faz, ela mora no centro de Venda Nova do Imigrante, usa a bicicleta como seu principal meio de transporte,

trabalha há 20 anos como docente, é formada em magistério e também em Letras, já fez pós-graduação e, atualmente, trabalha somente na escola Atilio Pizzol. Ela ministra aulas para os sextos e sétimos anos, os sextos são divididos em duas turmas, A e B, a turma de sexto ano A têm 22 alunos e a do B 23. As/os alunas/os gostam de conversar bastante, mas, geralmente, fazem as atividades solicitadas pela professora e se relacionam bem com ela.

Ao chegarem na sala de aula, cada um já sabe seu lugar, uma vez que existe um mapa de sala exposto com os lugares de cada aluna/o. Este mapa de sala fica pregado na parede em frente ao quadro negro. Lá está especificado onde cada aluna/o deve sentar. Nem todos seguem o que está estabelecido e a professora Rosângela pede para cada um sentar no seu lugar. Ela me explica que precisa separar as/os alunas/os, pois elas/es conversam demais se ficam juntas/os. Essa estratégia é muito utilizada por todas/os docentes da escola.

“A educação tem sempre se valido de *mecanismos de controle*” (GALLO, 2016, p. 81, grifo do autor). O mapa de sala é um destes mecanismos de controle que as/os docentes usam para manter as/os alunas/os sentados em lugares pré-estabelecidos. Quem conversa e “atrapalha” as aulas é sempre colocado no primeiro lugar, bem perto da professora ou professor, para que este possa vigiar melhor. “A disposição das carteiras numa sala de aula, por outro lado, visa também à disciplinalização dos alunos e uma maior possibilidade de controle por parte do professor’ (GALLO, 2016, p. 82).

Depois que ela conseguiu que todas/os sentassem nos lugares pré-estabelecidos, os alunos começam a conversar, gritar, jogar papel para cima, mudam de lugar jogando as mochilas para o outro lado e a professora pega o mapa de sala e coloca cada um em seu lugar. A seguir um esboço do mapa de sala criado pelas/os docentes:

Figura 7: Exemplo ilustrativo do mapa de sala utilizado pelas/os docentes



Durante todas as aulas que acompanhei com as turmas dos sextos anos A e B, as/os alunas/os encontravam várias formas de usar suas *astucias* (CERTEAU, 1994) para dar seus golpes e fugir das normas, neste caso da imposição sobre o mapa de sala. Por exemplo, esqueciam o livro didático em casa, assim podiam sentar junto com o colega para fazer a atividade; iam apontar o lápis quando tinha alguém fazendo o mesmo, assim podiam conversar; passavam bilhetes etc. As/os alunas/os são pessoas que estão no seu cotidiano e ao mesmo tempo que se submetem a determinadas normas, criam suas táticas para subverter os mecanismos de controle.

Para minha grande surpresa, estas/es alunas/es do sexto ano, foram minhas alunas/os no segundo ano em um projeto de empreendedorismo²¹ desenvolvido no ano de 2014. Então, quando alguns deles olhavam para mim, falavam: olha, é a tia Leticia! Fiquei feliz com a lembrança e também em ver meus ex-alunas/os tão grandes! Lembrei-me do rosto delas/es quando estavam no segundo ano e o que tinha mudado desde então. Depois do alvoroço ao me ver, a professora explicou quem eu era e o que eu estaria fazendo ali. Em seguida, explicou qual atividade era para ser feita.

Rosângela se mostrou muito ativa durante as aulas, não fica sentada em nenhum momento, vai tirar dúvidas em todas as mesas e chama a atenção das/os alunas/os que estão fazendo bagunça o tempo todo. Em suas palavras: *“Eu prezo muito pelo silêncio e organização em minhas aulas, mas os alunos são muito agitados. Enquanto eu atendo uns, os outros pulam de um lugar para o outro, jogam borracha, gritam”*. A calma da professora às vezes me surpreendia, ela sempre tentava manter a ordem, falando baixo, indo até à mesa de quem estava fazendo bagunça, mesmo com as/os alunas/os tentando escapar o tempo todo. Faltando cinco minutos para terminar a primeira aula que eu acompanhei, ela passou nas carteiras olhando as atividades e explicando o que deveria ser feito para próxima aula.

Neste dia, ela conversou comigo sobre o meu acompanhamento nas aulas e me pediu para que eles acontecessem com as turmas de sexto ano, pelo fato de os sétimos já terem uma estagiária. Eu disse que não tinha problema nenhum, que poderia ser a turma que fosse melhor para ela e demos seguimento para a próxima aula no sexto ano B. Quando entramos na respectiva sala, percebi o comportamento dessa turma muito parecido com o da outra, a professora teve que chamar a atenção o tempo todo e demorou para conseguir começar a falar. Mais uma vez, ela lutou para que eles sentassem de acordo com o mapa de sala e que fizessem

²¹ No ano de 2014 a prefeitura de Venda Nova do Imigrante realizou uma parceria com o Sebrae e contratou professores para dar aula no projeto “Jovens Empreendedores”. Eu trabalhei com as turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Produzimos vários produtos com materiais recicláveis e fizemos uma feira no final do ano. Este projeto não existe mais no município.

a atividade. Ela também explicou quem eu era e eles me reconheceram, já que também trabalhei com esta turma no mesmo projeto da turma anterior.

Ao final desta aula, Rosângela me avisou que na última aula as/os alunas/os ficariam no pátio com a Coordenadora para que as/os docentes pudessem se reunir e conversar sobre o que tinha ficado pendente no Conselho de Classe. A pauta era sobre o retorno das salas ambiente e sobre as notas dos alunos.

Fui junto com a professora para sala que aconteceria a reunião e perguntei para a pedagoga se eu poderia participar, ela me disse que sim. As/os professoras/es foram chegando, sentando e pegando as planilhas de notas das/os alunas/os. O gestor puxou a conversa e explicou que este momento era para que todas/os pensassem em quais alunas/os dava para “salvar” da reprovação futuramente, quais não faziam nada durante as aulas e que se estes não mudassem a atitude iriam “*reprovar mesmo*”.

As/os docentes começaram falando sobre as turmas de sexto ano, perguntando se todos tinham “problema” com a aluna Luiza, alguns responderam que sim, mas que ela era uma boa aluna, só era bagunceira, mas tinha condições de alcançar as aprendizagens esperadas nas disciplinas. Já o Marcelo não “*queria nada com nada*”, disse a professora Vanessa. Segundo o professor Danilo: “*Esse aí tem que reprovar mesmo, pois se depender da minha ajuda vai continuar no sexto ano*”. E assim seguiu a reunião, todos foram apontando quais alunos mereciam ajuda para passar de ano e quais não. Esse momento de discussão me gerou muita dúvida e desconforto. Eu ficava pensando durante a reunião: isso é necessário? Para isso que as/os docentes queriam um momento para conversar sobre as notas? Por que algumas alunas/os mereciam ajuda e outros não? As/os alunas/os não têm o mesmo direito?

Nos dez minutos finais da reunião, o gestor perguntou se era realmente do interesse de todos o retorno das salas ambiente. De forma unânime, todas/os responderam que sim e que isso facilitaria muito o trabalho para atividades diversificadas em sala de aula. Então, a pedagoga propôs de começarem na segunda feira da próxima semana e assim foi. Depois da reunião combinei com a Rosângela de voltar na próxima semana e se teria problema acompanhar por algumas semanas as turmas de sexto ano. Ela me respondeu que eu poderia ficar à vontade.

Na minha terceira semana na escola, ao chegar, a aluna Carla me chama: “*Olha tia, nós estamos soletrando*”, eu me lembrei da atividade de soletração que as professoras de português faziam quando eu era pedagoga da escola. Entrei para a sala de aula da Rosângela e as/os alunas/os estavam paradas/os ouvindo-a falar, então, pensei: o que poderia estar

acontecendo para que a turma de sexto ano A estivesse tão atenta para o que a professora falava? Pedi licença e entrei, ela estava falando sobre os prêmios do soletrando e quais eram as regras para ir para semifinal e final. Bruna, que era aluna que a Rosângela chamou atenção a aula passada inteira, estava tão quieta que nem piscava.

A Rosângela entregou uma folha com várias palavras que as/os alunas/os precisavam treinar para soletrar, eles sentaram em dupla para fazer esta atividade. Durante a aula, todas/os ficaram bem mais tranquilos do que na aula passada e ela não precisou ficar o tempo todo chamando atenção e conferindo se eles estavam fazendo a atividade.

Com a turma de sexto ano B, não precisamos mudar de sala, como as/os professoras/es já tinham começado com a estratégia das salas ambiente, as/os alunas/os que foram até a sala da Rosângela. Depois que todas/os se sentaram em seus respectivos lugares, já que o mapa de sala continuava, mesmo com a mudança, Rosângela começou a explicar sobre o soletrando. Como na outra turma, a maioria das/os alunas/os prestaram atenção e realizaram a atividade em dupla tranquilamente, aproveitei para perguntar para uma aluna o que ela achou da proposta de fazer o soletrando, ela disse: *“meu irmão mais velho que está no nono ano já participou, ele só falava sobre isso e gostou muito. Eu acho que vai ser legal, vou aprender as palavras e quero saber qual será o prêmio, pois quando meu irmão participou, tinha até bicicleta”*. Através da fala da aluna podemos perceber sua empolgação e envolvimento com uma atividade diferenciada. Todos participaram ativamente durante os cinquenta minutos de aula.

Enquanto todas/os faziam a atividade, perguntei para a Rosângela se no planejamento ela poderia conversar comigo sobre o soletrando. Ela disse que seria ótimo e aproveitaria a presença da outra professora de português para me explicar melhor.

O soletrando é uma atividade que começou nos Estados Unidos pela necessidade da grafia correta, já que na língua inglesa a grafia e a pronúncia são bem diferentes. As professoras retiraram esse modelo do programa “Caldeirão do Huck” apresentado todas as tardes de sábado na Rede Globo de televisão e fizeram a adaptação na escola.

Primeiro, elas fazem a sensibilização das/os alunas/os com o filme “A Prova de Fogo” do ano de 2006, que conta a história de um Professor que abre outras possibilidades para a vida de uma menina de 11 anos quando começa a treiná-la para os concursos de soletração. As professoras também fazem a brincadeira das carteiras, que funciona da seguinte forma: Elas pegam algumas frases e colocam embaixo das cadeiras escrito assim: solete uma palavra tal e aí as/os alunas/os soletram aquela palavra. Desde que as docentes trabalhavam

na escola da comunidade Caxixe que desenvolvem o soletrando, depois que conseguiram ir trabalhar na escola Atílio Pizzol esta atividade foi intensificada.

Ouvindo as professoras me explicarem sobre o soletrando me recordei ao que Certeau (1994) denomina de *bricolagem*. Para o autor, o sujeito comum usa/modifica o que está instituído ou pré-estabelecido para outras finalidades que não são aquelas estabelecidas pelo sistema. O usuário realiza uma “bricolagem” desta “economia cultural dominante” de acordo com seus interesses e necessidades, ou seja, o usuário personaliza e muda o sistema de acordo com sua realidade cotidiana.

5.3 Soletrando e Sarau de poesia: conversas que se tramam

Ao finalizar as aulas, almoçamos e fomos à sala de planejamento da escola, para que pudéssemos conversar sobre o soletrando. Iniciei a conversa perguntando como surgiu a ideia. A professora Tania contou que “*o soletrando aconteceu pela necessidade de trabalhar as regras ortográficas com as/os alunas/os de uma forma que fosse menos chato*”. Essa necessidade segundo a professora, surgiu quando elas ainda trabalhavam na escola da comunidade Caxixe. As professoras pensaram em fazer o soletrando por ser, segundo Rosângela, “*uma atividade lúdica e funcional*”. Nos dias atuais, na escola Atílio Pizzol, a atividade foi ampliada e realizada com todas as turmas, tentando ao máximo desenvolvê-la de forma interdisciplinar, procurando envolver as/os outras/os professoras/es e suas respectivas disciplinas.

A escolha pelo soletrando, foi devido à necessidade que elas sentiram de trabalhar com as/os alunas/os as regras ortográficas e a escrita correta de palavras de forma mais lúdica. As professoras buscaram entrar nas redes de seus alunos e tentar afetá-los com a proposta. É interessante evidenciar a busca por outros espaços para trabalhar de modo diferente. Essas redes de conhecimento tecidas pelas professoras cotidianamente, criam “práticas emancipatórias e também são fruto dos diversos modos de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade [...]” (SUSSEKIND; OLIVEIRA, 2016, p. 12).

As professoras Rosângela e Tania, também destacaram como as/os alunas/os gostam de atividades diferenciadas e se envolvem durante a realização das mesmas. Tania explicou como começam a atividade: “*Para os alunos que nunca fizeram passamos o filme A prova de*

Fogo. Quando eles assistem o filme as ideias clareiam na cabeça deles e com os alunos que já tinham assistido ao filme, nós fizemos a prova das cadeiras”.

Elas também trabalham o dicionário, para que as/os alunas/os pesquisem as palavras, trabalham ditado, produção de texto e regras ortográficas.

Em seu fazer cotidiano, as docentes tentam protagonizar o lugar que habitam entrelaçando redes cujo os fios “tecemos e nos quais também nos enredamos, que possuem biografias e se veem, no papel como parte da arte das redes de seus alunos e alunas” (SUSSEKING; GARCIA, 2011, p. 9).

A premiação também foi destacada pelas docentes. Segundo Tania:

Eles gostam muito da premiação, isso estimula eles. Esse ano o filme aconteceu nos Estados Unidos, então eles fazem na escola, no Município, no Estado e no País. O nosso, claro que não é nessa proporção, mas este ano vamos fazer na escola e nossa final vai ser lá no centro de eventos da cidade.

Neste sentido, as professoras usam a premiação como um estímulo para que as/os alunas/os realizem o que está sendo proposto. Diante disso, começo a refletir o quanto as professoras criam e tentam escapar do que é imposto pelos órgãos superiores, mas ao mesmo tempo também criam mais uma forma de punição. As/os alunas/os que não ganham o prêmio, muitas vezes se sentem punidos por não ter alcançado o que está estabelecido.

O controle busca impor regras de ação a partir do exterior: controle do tempo, sistema de recompensas e punições, protocolos de avaliação e outras estratégias. O controle faz do aprendiz um sistema heterônomo, controlado por regras (KASTRUP, 2001, p. 23).

As professoras destacam que o soletrando é uma atividade muito gostosa de fazer e segundo Rosângela: *“têm uns alunos que já se apropriam das regras gramaticais logo de início, já percebem por que a proparoxítona é sempre acentuada. Trabalhamos os três únicos acentos que têm na língua portuguesa, eles percebem que em língua portuguesa a palavra não pode ter mais de um acento”.*

Mediante a essa narrativa, podemos perceber a grande preocupação das docentes com os conteúdos. Elas precisam que as/os alunas/os se apropriem das regras gramaticais e saibam acentuar as palavras. Sugerem também, a importância de seguir os currículos oficiais e trabalhar, mesmo que de outra forma, o conteúdo.

Da mesma perspectiva que foi dito pelas/os docentes no Conselho de Classe sobre a importância das instituições superiores na formação continuada. Aqui as professoras, mesmo que não seja intencionalmente, ligam o que criam com o que é estabelecido nos documentos oficiais.

No decorrer da conversa, Tania afirma que “*agora combinamos que será um ano de soletrando e outro de sarau de poesia, para não ficar tão cansativo*”. O Sarau é um teatro organizado pelas professoras de português em parceria com a professora de história. Tania destaca que: “*o Sarau do ano passado foi bem legal, mas quase morremos de trabalhar*”. Já Rosângela afirma que: “*foi bem desenvolvido, mas foi muito cansativo. Ficamos na casa da professora de História até mais de uma hora da manhã montando as coisas*”. As professoras abordam que as/os alunas/os ficaram muito empolgados com o teatro e que tudo que “*puxa*” as/os alunas/os e as/os incentiva, é bom.

Elas narram que não trabalham tudo da forma que gostariam, mas fazem seu máximo para envolver as/os alunas/os nas atividades. Isso é destacado na narrativa anterior, na qual afirmam ficar até mais de uma hora da manhã ligadas aos preparativos da atividade, mesmo tendo que trabalhar cedo no outro dia, além de fazerem tudo por conta própria.

Quando destaquei anteriormente que as professoras estão “*presas*”, mesmo quando tentam escapar, minha crítica não é para as docentes que nas suas condições criam seus modos de envolver as/os alunas/os e aprender com elas/eles como devem ensinar. Minha crítica é ao sistema que cobra cada vez mais das docentes os resultados para o que está estabelecido. Estudar estes processos como “*culturas em movimento, mas do que fornecer pistas para pensarmos o que o currículo faz como os sujeitos, os currículos e as políticas se fazem*” (GARCIA, 2011, p. 38).

Os currículos se constroem no cotidiano escolar e Rosângela e Tania nos dão pistas de como vivem seu dia a dia na escola e o quanto lutam para que as aprendizagens das/os alunas/os tenham algum sentido, não só para quem ensina, como também para quem está aprendendo.

A Diversidade Epistemológica do mundo não tem ainda uma forma. E isso é assim por que nos subterrâneos da diversidade e da pluralidade ainda corre o imperativo da unidade [...] assumir a diversidade epistemológica do mundo implica em renunciar uma epistemologia geral (SANTOS, 2006, p.144).

Essa posição exigiu compreender que os processos formativos realizados no cotidiano escolar, carregam consigo influências de uma política externa e dos contextos sociais e institucionais nos quais as/os professoras/es estão inseridas/os. Ao mesmo tempo, esses processos se configuram em influências e no sentido que os seus *praticantes* fazem uso, interferem e inventam todos os dias.

O teatro trabalhado pelas professoras ano passado foi bem amplo, de acordo com professora Tania: “*O sarau é muito legal, pois envolve todas as áreas culturais, nós*

tínhamos, produção, história, cordel, geografia, teatro, apresentação de música, paródia. A professora de história faz as marcações, eu e Rosângela fazemos o ensaio pesado". As docentes destacam que trabalharam a peça Caseiro e a Catarina, de Adriano Suassuna. Na opinião de Rosângela: *"Foi muito bom! Os meninos não deram trabalho nenhum, os piores alunos de comportamento foram destaque. Gostamos de fazer atividades diferenciadas com os alunos, é claro que não dá para fazer todo dia, mas sempre que dá nós fazemos"*.

Por meio da narrativa anterior, podemos perceber o quanto as professoras se esforçam para trabalhar com as/os alunas/os o sarau e como se formam no dia a dia com suas/seus colegas de trabalho. As professoras de português, em parceria com a professora de história, estudaram e trabalharam para fazer juntas com as/os alunas/os uma peça teatral.

Buscar vias para a descolonização curricular é afirmar a condição de que, em alguma medida do nosso envolvimento, somos todos *curriculantes*, praticantes do currículo, e, com isso, legitimar a necessidade de se trabalhar em prol da descolorização do conhecimento eleito como formativo (OLIVEIRA, 2016, p. 123, grifos da autora).

Diante disso, reitero a ideia de que formação continuada se constitui no cotidiano escolar por docentes que tentam dar novo significado às atividades e à maneira de dar suas aulas de forma que as/os alunas/os sintam que o que estão aprendendo vai trazer mudanças para o seu futuro. Como destaca Tania:

Os alunos ficam ansiosos, falam assim, 'ai professora como vou fazer, minha barriga tá doendo, estou nervoso!'. O que mais nos surpreende é que os alunos que a gente acha que devem ir muito bem pelo seu desempenho nas aulas, não são os que vão melhor. Isso é bom, por que incentiva aquele aluno que sempre teve dificuldade.

Ainda segundo Tania: *estas alunas/os que se envolvem nas atividades até mudam o comportamento durante as aulas, passam a se sentir integrantes da escola.*

Ao evidenciar a potência de participação e aprendizagem das/os alunas/os, que na maioria das vezes não são considerados os melhores, recordo-me de Rosângela tentando dar aula, mas as conversas paralelas o tempo todo não permitia. Como nos lembra Certeau (1994), o "homem comum", inventa e reinventa no cotidiano, no uso e consumo das práticas, das diversas formas de apropriação da cultura.

Quando as professoras contam o quanto é difícil trabalhar de forma diferenciada, mas que buscam sempre fazer o melhor possível, evidenciam a sua preocupação com aprendizagens que façam sentido para as/os alunas/os e o empenho docente para que estes

momentos aconteçam. Ao pensar na construção dos saberes cotidianos e na criação curricular pelos praticantes da escola, Oliveira (2013, p. 47) destaca:

Entendendo esses *praticantespensantes* como criadores de currículos cotidianos, assumimos esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e entre outros conhecimentos, dando origem, portanto, a currículos *pensadospraticados*.

Dessa forma, entendo as/os professoras/es como *praticantes* com potencial para problematizar e estimular aprendizagens formativas que reconheçam suas práticas criadas na escola pública como condição básica para conhecimentos singulares e emancipadores. Isso se dá num movimento criado pelo compromisso que os *saberesfazeres* cotidianos podem criar, conhecimentos tão válidos quando os *pensadospraticados* na universidade.

Trabalhei com as professoras Rosângela e Tania por dois anos e ao ouvi-las narrando as suas propostas, me recordei como era compor com elas. Depois de encerrar nossa conversa, eu agradei a disponibilidade e combinei com Rosângela minhas próximas idas à escola.

5.4 As aulas da professora Rosângela: composições e criatividade

As aulas de Rosângela eram bem diversificadas. Durante as quatro semanas que estive com ela, fomos à sala de informática com as/os alunas/os, à biblioteca, ao refeitório, ao pátio etc. Vale ressaltar, que acredito que, as/os alunas/os preferem as aulas nos espaços externos à sala de aula.

Nem todas/os realizam a atividade que é solicitada pela professora, principalmente, Marcelo, aluno do sexto ano A, que não faz as atividades e tenta a todo momento “causar”, como o mesmo destaca nas aulas. Marcelo é do Bairro Camargo, periferia de Venda Nova do Imigrante-ES, ele também foi meu aluno no segundo ano e desde aquela época gosta de “causar” na escola. Tem cinco irmãos e é o mais velho, ajuda sua mãe em casa e seu pai na roça. Ele me disse que continuava trabalhando com o seu pai e cuidando dos seus irmãos, mas não é muito de conversar com a gente. Ele sentava sempre na última carteira, mesmo seu lugar sendo um dos primeiros no mapa de sala. Rosângela não ficava chamando a atenção dele o tempo todo, ela destacou que preferia deixar ele no canto, pois, assim, ela tinha sossego.

Desde o segundo ano do Ensino Fundamental, as reclamações das/os professoras/es são as mesmas em relação ao Marcelo, eu também achava difícil dar aula quando ele estava

na sala. Mas, quando comecei a trabalhar em 2016 na comunidade em que ele mora, minha visão mudou. Passei a enxergá-lo como aluno responsável, pois ele buscava sozinho seus dois irmãos mais novos na creche todos os dias, perguntava se estava tudo bem e se mostrava carinhoso.

Como ele era o filho mais velho, tinha que trabalhar e ainda dar conta de seus irmãos mais novos, penso que na escola ele queria escapar disso tudo, não seguir regras e “causar” o caos que talvez não pudesse em casa. Não estou justificando as bagunças de Marcelo, só estou puxando as redes e tentando compreender por que este aluno era tão criticado pelo seu comportamento em sala de aula.

Ainda sobre as aulas de Rosângela, os momentos na biblioteca também eram muito apreciados pelas/os alunas/os, que podiam escolher livremente o livro que querem levar para casa. Entretanto, os livros eram sempre acompanhados de uma atividade solicitada pela professora. Sobre a estrutura de suas aulas, Rosângela relatou: *“Eu diversifico muito meu planejamento. Eu penso em várias atividades. De livro, de interpretação, de produção de texto. Sempre saio da sala de aula, levo os alunos para biblioteca, para sala de informática, pátio, refeitório etc”*.

A professora é muito estudiosa, adora ler e destaca que procura se manter em constante estudo, faz sempre alguma pós graduação, além disso, afirma: *“Aprendo muito com a prática e procuro sempre conciliar com a teoria”*. Considero essa fala de Rosângela crucial para pensarmos na formação docente que se constitui na prática, pois devemos “aprender com aqueles que habitam os espaços escolares e que possuem saberes singulares a respeito da prática e da formação docente” (SUSSEKIND; PELLEGRINI; TAVEIRA, 2016, p. 32). Esse movimento de aprender com a prática, a meu ver, tem sido necessário para a constituição de uma relação menos hierárquica na escola. Nos estudos com os cotidianos escolares, não existe prática sem teoria e vice e versa. Os dois caminham juntos e são tecidos pelos *praticantes da escola*. Como destaca Kastrup (2012, p. 34) “Quando a teoria é boa, ela é uma prática”.

Rosângela está em um movimento constante com os estudos e não se permite parar de refletir sobre suas práticas, em suas palavras: *“os estudos são fundamentais no meu dia a dia na sala de aula e minha parceria com a Tania e os outros colegas me ajudam muito”*. Nesse momento, mais uma vez, evidencio a importância do trabalho cooperativo e partilha de saberes entre os docentes. Dessa forma, elas/eles se mantêm em constante aprendizado e se formam no dia a dia. “Nesse sentido, a partilha, assim como o *espaçotempo* escolar da prática, é também espaço de autoformação” (REIS; FLORES, 2017, p. 34).

A leitura faz parte do cotidiano das aulas. Todos os dias elas iniciavam com a Rosângela lendo um trecho de um livro. Nas aulas que eu acompanhei, ela estava lendo partes do livro “O Menino Maluquinho”, às vezes as/os alunas/os prestavam atenção, mas isso não acontecia sempre, mesmo assim, ela não deixava de ler para eles e dizia que este momento era importante para que as/os alunas/os aprendessem como deve ser uma leitura em voz alta e a ouvir história, já que em casa, muitos não tinham contato com livros.

As aulas que eram na sala, Rosângela gastava muito tempo chamando a atenção das/os alunas/os para começar e usava sempre a planilha de comportamento que foi criada no Conselho de Classe como mecanismo de controle, além, é claro, do mapa de sala.

Quando eu tinha a oportunidade, conversava com as/os alunas/os sobre o que estava acontecendo naquele dia. Por exemplo, quando começou a sala ambiente, perguntei para o Moacir - aluno considerado o mais bagunceiro do sexto ano B - o que ele estava achando, ele respondeu: *“Tia, esse negócio de ficar parado o tempo todo não rola sabe, eu gosto de andar ver meus colegas, conversar, ir ao banheiro, e quando a gente muda de sala eu consigo fazer isso. Assim, chego para aula mais tranquilo, estico minhas pernas e tal”*.

Fiz a mesma pergunta para Luiza do sexto ano A e ela me respondeu: *“Eu gosto muito, consigo olhar no espelho lá de fora, andar um pouco. Fica menos cansativo, pois ficar as cinco aulas sentada no mesmo lugar e na mesma sala não é nada legal”*. Ainda sobre a sala ambiente, a professora Rosângela contou: *“Os alunos ficam muito mais tranquilos, andam um pouco, veem outros colegas, param para bater papo. Quando chegam na sala estão menos agitados. Também é muito importante para o nosso planejamento”*.

As salas ambientes são uma estratégia que, além de agradar as/os professoras/es, também agrada as/os alunas/os. Durante aquela semana, o assunto das professoras/es no recreio foi a sala ambiente, uns perguntavam para os outros como estavam as coisas, se as/os alunas estavam gostando e se estava acontecendo algum problema. As mil maneiras de fazer/jogar/desfazer as/os docentes realizavam a todo o momento, mas o recreio era uma forma de compartilhar e adequar o que estava acontecendo na escola. Neste sentido, a troca e as estratégias cotidianas das/os docentes são processos “formativos que se desenham na trajetória e na interação entre os sujeitos” (SUSSEKIND; PELEGRINI; TAVEIRA, 2016, p. 28).

No decorrer da semana as/os professoras/es também conversaram bastante sobre a planilha de comportamento que foi criada no Conselho de Classe. Uns perguntavam para as/os outras/os como estavam utilizando a ferramenta. Rosângela e Tania conferiam sempre

juntas o que estava anotado e se tudo estava certo. Na planilha, normalmente, as/os docentes colocavam a data e na frente o que a/o aluna/o não fez naquele dia. Depois, os responsáveis em casa deveriam assinar e as/os professoras/es conferiam no outro dia se estava assinado. A planilha era mais uma ferramenta que visava a disciplina para dominar as/os alunas/os.

Durante o recreio as/os docentes também planejavam: pediam cópias na secretaria da escola de alguma atividade que queriam passar para as/os alunas/os; trocavam informações sobre as aulas e as atividades que estavam sendo aplicadas; lanchavam; conversavam sobre o final de semana; e a pedagoga e o gestor sempre davam algum recado. A Rosângela fazia tudo isso, mas não sentava para tomar o café como seus colegas, ela sempre corria para lá e para cá pegando um livro, conversando com a Tania, eu nunca a vi sentar e lancher como os seus colegas de trabalho. Estava sempre preocupada e com tudo que iria utilizar em mãos para a próxima aula. Um dia eu perguntei se ela não iria sentar para comer algo, ela me respondeu: *“Hoje não vai dar tempo, tenho que organizar este material aqui para depois do recreio”*. Era sempre assim, uma correria total.

Às vezes ela também subia antes da entrada das/os alunas/os para a sala de aula e já enchia o quadro de matéria, assim as/os alunas/os iam chegando, sentando e copiando. Acredito que era para manter o controle, pois com coisas para copiar eles não teriam tanto tempo para conversar.

Quando tinha alguma palestra para as/os alunas/os que ocupavam a aula da Rosângela, ela ficava muito brava, *“vou perder mais uma aula hoje”*. Ao contrário de alguns colegas que adoravam uma aula vaga. Para ela, isso era preocupante e sempre dizia *“tenho que dar conta de passar esse conteúdo para eles, pois o sexto ano tem muita dificuldade nisso”*.

Todas/os docentes do turno matutino faziam seu horário de planejamento no mesmo período que trabalhavam, mas as professoras de português preferiam fazer em contra turno, às segundas-feiras. Todas as segundas, no horário da tarde, as duas sentavam juntas e elaboravam atividades, provas, organizavam suas aulas etc. Eu, como acompanhava tudo, aproveitava sempre para fazer umas perguntas durante estes momentos. Um dia perguntei por que elas preferiam fazer no turno da tarde? Tania respondeu que pela manhã é muita correria, à tarde elas têm mais tempo. Rosângela disse que *“na parte da tarde rende mais, quando era às quintas-feiras pela manhã não conseguíamos sentar com calma e planejar, às vezes chegava pai ou algum colega para conversar, perdíamos muito tempo”*. As professoras também destacam o quanto é cansativo ficar o dia todo na escola, mas como só trabalham no

Atílio Pizzol conseguem fazer o planejamento dessa forma. Ainda sobre o planejamento Rosângela afirma ainda que: *“alguns colegas não gostam muito, reclamam como se a gente fosse privilegiada, mas não ligamos. Estamos aqui para fazer um bom trabalho e todos tinham que pensar assim”*.

Um dia Rosângela começou a aula de outra maneira. Percebi as/os alunas/os calados e olhando uns para os outros, até que Marcelo perguntou: *“Professora, você não lê mais não?”* Rosângela ficou olhando para eles e respondeu: *“leio, mas esqueci minha pasta em casa!”* Marcelo logo disse: *pois é professora, não pode. Cadê a planilha de comportamento para anotar o que a senhora esqueceu hoje?”* Neste momento a turma começou a rir sem parar, inclusive a Rosângela, que pede desculpas pelo esquecimento e tenta começar sua aula, como sempre pedindo milhares de vezes silêncio. Naquele momento, Marcelo usou de sua astúcia e dá seu golpe, o que é usado pela professora como mecanismo de punição é apropriado pelo aluno como um instrumento que não deve ser usado só pela docente, mas pelas alunas/os também.

A aula continuou e uma aluna pergunta: *“professora, essa semana tem soletrando?”* A Rosângela responde que, como foi combinado com eles, uma semana é soletrando e na outra é matéria. Pensei: o soletrando não é matéria? Parece que Rosângela entendia como matéria o que estava pré-estabelecido no seu plano de aula e que ela ia ser cobrada no final do semestre em algum instrumento avaliativo. Mas, o soletrando não era uma das metodologias utilizadas para aprender o conteúdo?

Quando as aulas envolvem o soletrando, Rosângela sempre traz uma atividade diferente para que as/os alunas/os possam fazer. Normalmente, com cópias feitas previamente. Eles, por sua vez, ficam felizes de não precisarem copiar do quadro. Ela também articula consecutivamente o que estão estudando em sala com o soletrando. Mas este dia, as/os alunas/os estavam muito agitadas, ela ficou um pouco perdida e tentou várias vezes pedir, com toda educação, que eles a deixassem falar. Como isso não aconteceu, a coordenadora foi chamada e levou várias/os alunas/os para a sala da coordenação. Assim que saíram da sala, ela conseguiu dar continuidade à sua aula.

Os sextos anos A e B são alunos que gostam de conversar, isso era sempre frisado por todas/os docentes, os mesmos nomes apareciam praticamente todos os dias no recreio, Marcelo e companhia. Por vezes o gestor participava da conversa e chamava estes alunos para tentar manter o controle, mas destacava: *“não é fácil, essa faixa etária é muito difícil, eles são imaturos e é tudo diferente aqui de manhã”*.

Sobre os sextos anos, Rosângela narrou: “*O mais difícil para mim é o comportamento deles, eu preciso que eles entendam que precisam me ouvir direito, às vezes preciso repetir mais de mil vezes a mesma coisa. Essa faixa etária é muito imatura e eu tento compreender o máximo*”. Eu pergunto: E qual sua estratégia, por exemplo, você fez o seu planejamento hoje e percebeu que não deu certo, o que você faz? Em suas palavras:

Na hora, se eu ver que aquilo não funcionou, eu tento mudar na hora, se não deu certo a dupla, coloco em fila. Igual hoje, coloquei em dupla e eles começaram a reclamar aí fui lá e pedi que eles sentassem individualmente novamente. Se não funciona, eu parto para outra, ou uma cópia, ou do livro, enfim, vou mudando. Gosto muito de dar aula para os sextos anos, embora ninguém goste, eu gosto, por que tudo para eles é novidade e isso é bom e aqui na escola é bom por que os alunos não têm muita tecnologia em casa, então qualquer coisa que você leva, se interessam. (Rosângela)

Por meio dessa fala, a professora destacou a importância de utilizar diferentes técnicas mecanicistas para envolver as/os alunas/os em suas aulas. Para isso, ela procura sempre se manter informada. Durante seu planejamento junto com a professora Tania, ela pensava em vários artifícios para tentar envolver as/os alunas/os, principalmente as turmas de sexto ano, como a mesma destaca.

Nesse sentido, as/os docentes pesquisam e se formam constantemente para que suas criações cotidianas possibilitem o conhecimento de si e do mundo “inserindo-se nos questionamentos sobre a formação de professores e as práticas curriculares” (SUSSEKIND; GARCIA, 2011, p. 24)

As/os alunas/os e Rosângela tinham uma relação que eu considero respeitosa. A professora, todos os dias, perguntava como elas/es estavam, ia de mesa em mesa para saber se precisavam de ajuda, tentava ao máximo diversificar suas aulas. As/os alunas/os passavam no corredor e quando a viam cumprimentavam, abraçavam, perguntavam como ela estava, desejavam “bom dia”. Mesmo fazendo bagunça e conversando durante as aulas, existia afeto e respeito de ambas as partes.

Durante minha estadia na escola com as turmas de sexto ano, pude vivenciar alguns momentos de conflito, mas um me marcou muito. Foi uma briga entre dois alunos, na verdade eu não sei se foi a briga ou a reação da professora que mais me marcou.

Rosângela demonstrava muita tristeza quando as/os alunas/os conversavam muito e saíam do comportamento que ela considerava padrão. Neste dia, num determinado momento dois alunos começaram a brigar por causa de uma borracha e um deles gritava: *Devolve que é minha!* O outro dizia: *Não é não!* E ficaram assim durante alguns segundos, quando de repente começaram a brigar e um batendo no outro, as/os alunas/os fizeram uma roda e

ficavam gritando: *professora, é briga!* Rosângela gritava, pedia para parar, tentava separar e não conseguia e os alunos continuavam se batendo. Rosângela gritou: *chama a Júlia, chama, chama, gente!* Eu fui ajudar a tentar separar a briga, mas também não consegui. O desespero no rosto da professora me deixava sem saber o que fazer. Depois de alguns minutos Júlia chegou, separou a briga e levou os dois alunos para sua sala. Júlia é a Coordenadora da escola.

Depois da briga, Rosângela colocou as/os alunas/os de volta em seus lugares, mas não conseguiu dar continuidade em sua aula. Ela conversa comigo e se mostra muito abalada, falando: *“uma briga assim, me tira o chão. Eu faço o possível para que os alunos sejam amigos, trabalhem juntos, mas esses dois nunca se deram bem, é sempre um problema. Ainda bem que pelo menos podemos contar com a Coordenadora e o Diretor”*. Ela ainda relata que todas/os professoras/es têm o combinado de mandar as/os alunas/os que dão problema para a sala da coordenadora e lá ela resolve o que é melhor em conjunto com o diretor.

Fiquei pensando no ocorrido e me perguntava: Por que eles brigaram? Só uma borracha? Por que todos que brigam ficam na sala da Júlia?

Depois da aula, na sala do planejamento, perguntei um pouco para Rosângela sobre os alunos que brigaram, ela me relatou que estes alunos são irmãos por acaso. A mãe de Guilherme é casada com o pai de Bento, e o pai de Bento bate na mãe de Guilherme, além de não ajudar nas despesas da casa. Segundo Rosângela, Guilherme é muito revoltado, mas Bento é um menino bom.

Fui até a sala da Júlia e perguntei como ela estava depois da situação do dia anterior, e ela contou o quanto é difícil ter que ficar sempre resolvendo conflitos, mas é a sua função. Guilherme e Bento são meninos bons, mas a vida deles, segundo a coordenadora, não é fácil. Ainda sobre a briga ela fala: *“o negócio é feio, mas não é só lá, temos muitos alunos com a família desestruturada, que não fazem as atividades da sala, que conversam o tempo todo e os professores acham que eu tenho que resolver tudo”*.

Júlia é coordenadora da escola há mais de dez anos, e a função dela é resolver conflitos. Se um aluno está criando problema na aula de Geografia, por exemplo, o professor manda este aluno para a sala da Júlia, seja com uma atividade ou até mesmo sem nada para fazer. No período em que estive acompanhando as aulas da Rosângela, alguns alunos foram mandados para Júlia, e o que me surpreendia é que eles voltavam felizes de lá, pois gostavam dela. Júlia é uma pessoa alegre e que aparenta gostar do que faz. Conversa muito com as/os alunas/os e com as/os docentes também. No dia do Conselho de Classe ela apoiou muito a

planilha de comportamento e me conta que depois dessa ferramenta ela teve menos demandas em sua sala. Contou-me, também, que os alunos que brigaram foram suspensos por três dias.

Lacerda ajuda-nos nesta questão quando aborda que:

Qualquer garoto entende bem sobre isso. Em sua trajetória escolar, sua sala de aula pode ser apropriada por uma lógica que não é sua, e à qual é orientado a sucumbir. Este lugar – a sala de aula – pode ter muitos elementos configurados de forma a lhe dizer, continuamente, qual é o padrão. (LACERDA, 2017, p. 122).

Esse padrão supracitado pela autora é o qual as/os alunas/os tentam escapar sempre. As/os alunas/os me relataram várias vezes que gostavam das aulas de português, só não gostavam de ficar sentados copiando o tempo todo, e a Rosângela sabia disso. Ela sabia quando a aula não ia ser fácil e falava: *“hoje é matéria no quadro, se prepara”*. A professora, assim como as/os alunas/os, não gostava de ficar o tempo todo em sala e passar um monte de coisa no quadro, mas, às vezes, como ela dizia: *“é necessário, pois preciso também dar conta do conteúdo”*.

O “dar conta do conteúdo” estava sempre atrelado às ferramentas que as professoras usavam em seus planejamentos, elas tinham diário para preencher, conteúdos pré-estabelecidos para seguir que vinham da Secretaria de Educação, prova do PAEBES²², dentre outras demandas que elas eram obrigadas a cumprir.

Esse “dar conta do conteúdo” fica evidente quando Rosângela e Tania, em seus planejamentos, ficavam conferindo os planos de ensino e vendo o que estava faltando estudar com as/os alunas/os. Esses planos de ensino são documentos criados pela Secretaria de Educação. Neles, as docentes descrevem quais conteúdos vão trabalhar em cada trimestre e como vão fazer isso. A cada início de trimestre, elas selecionam os conteúdos para esse documento e entregam para pedagoga conferir se está correto antes de enviar para a Secretaria de Educação. Por isso, a preocupação destacada pela professora em “dar conta do conteúdo”. Assim como as/os alunas/os são vigiados pela planilha de comportamento, mapa de sala e conversas na coordenação, as professoras também são vigiadas de outras formas. Segue o modelo do plano de ensino usado pelas docentes:

²² PAEBES visa avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e escolas particulares participantes, em relação ao nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas). Mais informações acesse: <http://www.paebes.caedufff.net/>

Quadro 1: Plano de ensino sobre leitura, interpretação e produção

6º ANO 1º TRIMESTRE
1. PROPOSTAS DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO:
- Relato de experiência; - Diário; - Relatório.
As propostas de leitura, interpretação e produção, devem ter como objetivos: ✓ Conhecer e/ou aprofundar, a tipologia textual (narrativa e descritiva) a finalidade e as características de cada gênero; ✓ Planejar, escrever, revisar e reescrever. Obs.: No processo de escrita e revisão devem ser considerados: coerência, coesão, paragrafação e pontuação.

Fonte: Arquivo pessoal

Outro documento destacado pelas professoras em seus planejamentos, foi a “Ficha com os objetivos de ensino para os professores”. Essa ficha faz parte da “Proposta Curricular da Rede”. Esse documento, pelo que foi explicado pelas professoras, foi elaborado pelas Coordenadoras Pedagógicas da Secretaria de Educação. Nele constam os direitos de aprendizagens dos alunos e quais conteúdos os mesmos devem aprender.

Ao pesquisar na “Proposta Curricular para o Ensino Fundamental” que está disponível no site da prefeitura de Venda Nova do Imigrante, encontrei o modelo que as professoras estavam seguindo. Ele está especificado por cores. Por exemplo, a Rosângela deve marcar em cinza o conteúdo que precisa ser consolidado no sexto ano. Então, em seu plano de ensino está especificado que as/os alunas/os devem escrever relatos de experiências, se este conteúdo precisa ser consolidado, Rosângela deve marcar em cinza. A seguir, o modelo citado:

Quadro 2: Ficha com objetivos de ensino pelo professor

A ficha foi organizada por ano e cores, sendo:
CINZA: o conteúdo precisa ser consolidado no 6º ano;
VERMELHO: o conteúdo precisa ser consolidado no 7º ano;
VERDE CLARO: o conteúdo precisa ser consolidado no 8º ano;
AZUL CLARO: o conteúdo precisa ser consolidado no 9º ano;
ROSA: o conteúdo será consolidado nos anos seguintes.

Fonte: Documento “Orientações curriculares para o Ensino Fundamental”, disponível do site da Prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante: <http://c2sisweb.tecnologia.ws/SisWeb/Repositorio/Arquivos/0/c8ce528b-6.pdf>

Essas fichas e planilhas eram sempre preenchidas no horário de planejamento das professoras. Um dia, aproveitando que elas estavam começando a preencher uma dessas que foi entregue pela pedagoga, perguntei o que elas achavam de tais ferramentas. Uma olhou para outra e me responderam de forma muito breve: *“não precisamos de um modelo pronto para saber o que devemos ensinar, mas se é para fazer, vamos fazer, mas nem sempre fica como deve, pois não temos tanto tempo”*.

Percebe-se que o poder circula o tempo todo na escola: as/os professoras/es o exercem com a planilha de comportamento; a pedagoga o exerce com os planos de ensino; a Secretária de Educação o exerce quando cria os documentos e fichas que as/os docentes devem seguir. O poder está entrelaçado nas redes da escola, ora com uma/um, ora com outra/o, nunca estável e muito menos constante. Certeau (1994) contribui com essa questão quando aborda:

O espaço distribuía o espaço de maneira a estratificá-lo em dois níveis. De um lado, um espaço socioeconômico, organizado por uma luta imemorial entre “poderosos” e “pobres”, apresentava-se como o campo das perpétuas vitórias dos ricos e da polícia, mas também como o reinado da mentira. [...] Ali, os fortes sempre ganham e as palavras enganam. [...] Por outro lado, distinto desse espaço polemológico e que apresenta à perspicácia dos lavradores uma rede inumerável de conflitos, escondida sob o manto da língua falada, havia um espaço utópico onde se afirmava, em relatos religiosos, um possível por definição milagrosa. (CERTEAU, 1994, p. 76)

Dessa forma, para Certeau, o poder não é um indivíduo, mas é um fluxo, um movimento, nem localizável e nem pertencente a algum grupo, ora tensionado da superfície social para o subsolo, e ora tensionado do subsolo para a superfície. Ora usado para constituir estratégias de opressão, e ora requisitado nas táticas de sobrevivência. Toda a sociedade, de acordo com Certeau, mostra sempre, em algum lugar, as formalidades a que suas práticas obedecem, e no que diz respeito aos moradores do subsolo, os “homens ordinários”, esses códigos estariam presentes nos jogos, contos e nas artes de dizer.

Adiante, com nossas composições, um outro dia, cheguei à escola e percebi vários quadros expostos no corredor, achei tão bonitos e pensei: de quem são? Deixei minhas coisas na sala de aula como fazia todos os dias antes de bater o sinal e fui me encontrar com a Rosângela. As/os alunas/os já estavam na fila nos esperando. Fiquei ao lado da professora na hora da oração de todos os dias, que continuavam me incomodando, e seguimos para sala. Quando chegamos no corredor, a aluna Cristiane perguntou: *“tia, você viu nosso quadro”*? Respondi que sim, e perguntei quando eles haviam feito. Ela me respondeu que tinha sido durante as aulas de artes no começo do ano. Os quadros tinham ficado prontos em abril,

segundo a aluna, mas foram expostos agora porque o professor estava deixando eles guardados para secar. Perguntei qual era o professor, ela me respondeu que era o de artes, narrando: “*você não conhece o professor de artes, tia? Ele faz muita coisa legal, nós fizemos o muro, estamos fazendo o filme e também pintamos o quadro*”.

Ao chegarmos na sala, Rosângela pediu para que eles se sentassem em seus lugares. Minha conversa com Cristiane se encerrou. Depois que a docente passou a atividade que eles teriam que fazer em duplas, eu perguntei quem era o professor de artes que tinha feito os quadros. Ela me respondeu: “*é o Rodrigo. Menina ele é um gênio, faz muita coisa legal com os alunos*”. Logo pensei que precisava saber que coisas legais eram essas e fiquei esperando chegar a hora do recreio para ver quem era esse professor.

No momento do recreio, fiquei esperando o professor, que eu não conhecia, chegar. Foi, então, que eu descobri que ele faz alguns projetos com as/os alunas/os do turno matutino, mas, é professor no turno vespertino. No horário que eu estava acompanhando o planejamento das professoras de português, ele chegou e elas me apresentaram. Perguntei se podíamos marcar um dia para conversar sobre os projetos dele, ele disse que sim e me passou seu blog para que eu já fosse olhado e disse: “*tudo que eu faço com os alunos está no blog, também tem coisas no youtube*”.

Em casa, pesquisei a respeito do referido blog e encontrei, os projetos “Eu amo minha escola”, “Leonardo e o sonho encantado” e “A lata mágica”. No blog está especificado seus objetivos com estes projetos, como foram desenvolvidos, as fotos, dentre outros. No dia e horário marcado fomos até a sala de artes para conversar.

5.5 A Arte como Invenção: as estratégias do professor Rodrigo

Um tempo antes de conhecer Picasso, eu tinha visto na aldeia boliviana de Chiquitos, perto de Corumbá, uma pintura meio primitiva de Rômulo Quiroga. Era um artista iluminado e um ser obscuro. Ele mesmo inventava as suas tintas. Trazia dos cerrados: seiva de casca de angico (era o seu vermelho); caldos de lagartas (era o seu verde); polpa de jatobá maduro (era o seu amarelo). Usava pocas de piranha derretidas para dar liga aos seus pigmentos. Pintava sobre sacos de aniagem. Mostrou-me um ancião de cara verde que havia pintado. Eu disse: mas verde não é a cor da esperança? Como pode estar em rosto de ancião? A minha cor é psíquica – ele disse. E as formas incorporantes. Lembrei que Picasso depois de ver as formas bisônticas na África, rompeu com as formas naturais, com os efeitos de luz natural, com os conceitos de espaço e de perspectiva, etc etc. E depois quebrou planos, ao lado de Braque, propôs a simultaneidade das visões, a cor psíquica e as formas incorporantes. Agora penso em Rômulo Quiroga.

Ele foi apenas e só uma paz na terra. Mas eu vi latejar rudemente nos seus traços milagres de Klee. Salvo não seja.

O trecho é uma nota do livro “Sobre nada” de Manuel de Barros. Nele, o poeta retoma uma discussão em que o artista precisa abandonar o padronizado e, deve buscar o sonho, a imaginação, a fantasia. Neste sentido, trago as composições e narrativas sobre os trabalhos do professor de artes, Rodrigo.

Rodrigo é formado em Artes Visuais e trabalha há seis anos. Atualmente, leciona em duas escolas públicas. Já tentou cursar pós-graduação, mas teve que parar para continuar fazendo seus desenhos artísticos, pois segundo ele, não teria tempo para fazer as duas coisas. Assim, resolveu dar prioridade aos desenhos, alegando que faz mais sentido para sua vida pessoal e profissional. O professor pretende tentar mestrado e se diz muito estudioso e, também, curioso. Concilia os estudos com seus desenhos artísticos, em casa, aos finais de semana, habitualmente de forma autônoma. Costuma compartilhar informações com suas e seus colegas de trabalho, mas, para ele, formar-se é estar em constante movimento, mesmo que não seja de maneira formal. É buscar ferramentas que dão a ele melhores condições de trabalho no seu dia a dia junto com as/os outras/os professoras/es. “Compartilhar histórias se mostra uma forma de tecer redes de solidariedade, permitindo que todo os pontos de vista sejam considerados legítimos” (REIS; FLORES, 2017, p. 35).

Os trabalhos que são realizados nas aulas de artes e em parceria com as/os outras/os docentes são destacados por Rodrigo como extremamente necessários, uma vez que a colaboração e partilha dentro da escola devem acontecer de forma a trazer para as/os alunas/os aprendizagens que, de fato, sejam incorporadas por elas/es. “Por isso é tão importante valorizar o *espaçotempo* da coletividade, pois a experiência da partilha possibilita que os envolvidos façam com que suas questões emergjam ao mesmo tempo que constroem proposições e perspectivas” (REIS; FLORES, 2017, p. 41). A partir do que fazem e como fazem, as/os docentes mostram o que pensam sobre sua atuação e repensam suas ações diárias de forma a se formarem continuamente.

Minha conversa com Rodrigo em sua sala durou cerca de cinquenta minutos. Ele me mostrou todo espaço e os projetos que estão em desenvolvimento. Eu demonstrei curiosidade e atenção durante toda entrevista. O meu primeiro questionamento foi de onde surgem as ideias dele. Ele me relatou: “como *surge um filme? Tudo isso precisa de um processo de criação, não surge no nada. O artista ele vai pesquisando, ele experimenta as coisas, ele vai estudando*”.

O professor destaca que está trabalhando com as/os alunas/os sobre a criação do desenho. Primeiramente ele partiu do que elas/eles já conheciam e escolheram um desenho que já tinham familiaridade, por exemplo, o Bob Esponja. Nas outras aulas ele explicou que as/os alunas/os não iam mais desenhar o que já conheciam, teriam que fazer algo diferente “novo”. Segundo Rodrigo, *“aí foram surgindo algumas ideias, por exemplo, o menininho que o Renato desenhou se transformou no protagonista da história que se chama Leonardo”*.

A história que Rodrigo relata é “Leonardo e o sonho encantado” que está sendo criada pelas alunas/os. É uma peça do projeto “Animando uma ideia!”, uma arte da animação - Stop Motion. Tudo foi realizado pelo professor junto com as/os discentes. Eles produziram os desenhos, o cenário, os personagens e a arte para o cartaz de divulgação. A seguir, o cartaz com a arte criada pelas alunas/os:

Figura 8: Cartaz de animação- stop motion: Leonardo e o sonho encantado



Fonte: arquivo pessoal

Ainda sobre a peça “Leonardo e o sonho encantado”, Rodrigo destaca que usa seu final de semana e horários de planejamento para dar andamento ao projeto. Ele procura sempre trabalhar os conceitos artísticos com as/os alunas/os. Rodrigo também evidencia a importância de problematizar sempre em suas aulas para que todos pensem sobre o que estão fazendo. “Outro aspecto importante a ser destacado é que a colocação de que conhecer é problematizar; e, ao mesmo tempo inventar vai muito além de uma posição teórica” (KASTRUP, 2012, p. 53).

Dessa forma, vai se constituindo os inventos que o professor Rodrigo realiza em suas aulas. Para isso, ele estuda e pesquisa constantemente para tentar envolver cada vez mais as/os alunas/os. Para Rodrigo “a teoria é uma prática” (KASTRUP, 2012, p. 58) e este professor usa de forma autônoma a sua formação e suas informações cotidianas para inventar sem esperar um resultado pronto.

Outro projeto destacado pelo professor durante a entrevista foi o da “Lata Mágica” que, segundo ele, por meio deste projeto, as/os alunas/os aprenderam a origem da fotografia. A história da fotografia foi trabalhada de forma sequencial. Depois, desenvolveram o projeto em que as/os alunas/os pintaram o muro, em seguida, a pintura dos quadros e agora a peça com teatro de bonecos. Rodrigo destacou que *“os alunos não têm contato com cinema aqui, se a gente perguntar quem já visitou um museu, ninguém, praticamente. Então, se torna ainda mais importante trabalhar conceitos artísticos atuais com eles”*.

Para este professor, o interessante é pensar a “inventividade que perpassa o nosso cotidiano” (KASTRUP, 2001, p. 19). Criar, para Rodrigo é inventar mundos, muito além do que já existe e está imposto pelos documentos oficiais. Por meio da narrativa anterior, podemos notar a preocupação do docente em trazer para as/os alunas/os formas de praticar o cotidiano pelas vias da arte.

Depois que contou sobre os dois projetos anteriores, “Leonardo e o sonho encantado” e o da “Lata mágica”, comentei sobre os quadros que a Cristiane me mostrou e perguntei como eles surgiram. Segundo Rodrigo, as/os alunas/os fizeram desenhos livres de criação, depois eles passaram para a cartolina e ele foi selecionando e encaixando os desenhos no quadro. Sobre a construção dos quadros, o professor descreveu *“Por exemplo, este rosto ficou legal, recortamos e colamos, essa flor ficou legal, também fomos recortando, a gente montou para que os alunos pudessem entender como é um processo de criação”*. A seguir, a imagem do quadro pintado pelas turmas de sexto ano:

Figura 9: Quadro pintado pelas turmas de sexto ano no projeto de onde vem as ideias



Fonte: arquivo pessoal

A partir da imagem e do relato do professor, a meu ver, fica evidente que a arte nas situações que são trabalhadas por Rodrigo parte da criação, imaginação e constante estudo e pesquisa sobre os processos e conceitos usados durante as aulas. Quando Cristiane comentou sobre os quadros que eles haviam pintado, logo me senti instigada e curiosa para saber como este professor trabalha. Durante a entrevista pude perceber a empolgação e o desejo que o docente tem em desenvolver seu currículo. Como é importante para ele envolver as/os alunas/os em seus projetos. Fiquei encantada com seus inventos e admirada por este professor ser tão potente no que realiza. Para o Rodrigo, “Aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo” (KASTRUP, 2001, p. 21).

Diante de tantas criações, fiquei curiosa e perguntei ao Rodrigo onde ele consegue material para trabalhar. Em resposta ele disse: *“já trabalhei em várias escolas, mas, aqui as coisas acontecem, porque o diretor sempre me pergunta se estou precisando de alguma coisa e se precisar é só falar com ele, só passar a lista de materiais, aí eu passo e ele consegue”*.

Por intermédio da sua fala, fica evidente a importância da parceria entre professoras/es e gestores da escola e o quanto isso é fundamental para consolidação de um trabalho de qualidade. Dessa forma, a parceria no cotidiano escolar “potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial” (CARVALHO, 2011, p. 68). Isso abre espaço para uma formação de professoras/es, pois “incide sobre os múltiplos contextos cotidianos, assim como na construção de redes de trabalho cooperativo” (CARVALHO, 2011, p. 68).

Rodrigo ainda falou sobre um projeto que ele está realizando em outra escola que trabalha e lá também pode contar com a ajuda dos gestores para desenvolver suas ideias. De acordo com o professor, a diretora da outra escola sentiu necessidade de trabalhar com as/os alunas/os sobre patrimônio público e como devemos cuidar do que é de todos. Sobre este projeto Rodrigo narrou: “*vamos fazer lá um cartão postal gigante e vai ser legal, pois todo mundo vai participar*”. Ele fez um coração bem grande e escreveu “*eu amo a minha escola*”. Cortou quatrocentos pedacinhos de papel tamanho de um cartão e cada um vai desenhar seu autorretrato, depois irão montar e deixar exposto lá, vão fotografar e fazer um cartão postal com a fotografia.

Neste momento, mais uma vez este professor evidenciou a importância da parceria para que as coisas aconteçam. Segundo ele, quando os diretores “abraçam” os projetos, ele consegue colocar as coisas em prática e fazer com que as/os alunas/os se envolvam, assim como seus outros colegas de trabalho. Rodrigo destacou que nos momentos de planejamento conta sempre com a ajuda da pedagoga e também compartilha muitas informações com as/os outras/os professoras/es: “*elas me ajudam a pensar e desenvolver várias ideias*”. Desse modo, percebemos que uma coletividade “se organiza a partir da conexão do sentido de comunidade ao criar vínculo de proximidades” (CARVALHO, 2011, p. 70).

Durante os planejamentos que acompanhei das professoras de português, vivenciei vários momentos em que Rodrigo conversava com a Rosângela e Tania sobre a escrita de algum cartaz ou história. Portanto, acredito que muitos *saberes/fazeres* são vivenciados cotidianamente pelos docentes e a partilha durante o trabalho docente é fundamental. “A circulação de ideias de diferentes culturas produz sentido ao que se vive, às compreensões do mundo, do outro e das relações sociais que estabelecemos” (GARCIA, 2011, p. 55). Assim, nas articulações entre os contextos, professoras/es se formam no cotidiano da escola.

Adiante, em nossa conversa, pergunto ao Rodrigo como é o envolvimento das/os alunas/os em suas aulas, se todas/os gostam. De acordo com ele, a maioria se envolve e que gostam de devolver as atividades que são propostas, mas que ele não consegue atingir 100%. Sobre as/os alunas/os ele afirmou: “*existe conflito, mas eu cobro muito, tem as horas de criação que eu dou liberdade total, mas, normalmente eu cobro bastante deles*”. O professor relatou que pede sempre para as/os alunas/os pensarem no que estão fazendo e olharem se é aquilo mesmo que desejam criar. Sobre a estrutura de suas aulas, ele contou: “*penso que o desempenho durante as atividades pode ser sempre aprimorado*”. Ainda, segundo Rodrigo, “*a arte sempre foi muito desprezada, mas para fazer arte você precisa de muita técnica*”.

Pude perceber que suas aulas partem da criação, mas ele também espera que as/os alunas/os realizem as atividades de forma adequada e que todas/os consigam alcançar as aprendizagens esperadas. Para Rodrigo, *“os alunos precisam valorizar quem eles são. Eles devem reconhecer que são capazes de fazer as atividades e de aprender”*.

Perguntei ao professor como ele consegue se manter bem informado trabalhando cinquenta horas por semana. Ele destacou que nos finais de semana gosta de fazer os seus desenhos artísticos, passear com seus filhos. No entanto, para ele, a arte *“não é uma profissão, é uma paixão”*. Ele disse que faz muitas pesquisas com as/os alunas/os e que o que consegue fazer na escola, mas que realmente inventa muita coisa em casa. De acordo com Rodrigo, *“não é fácil trabalhar arte como uma disciplina e as/os alunas/os estão acostumados a um padrão e sempre perguntam se o que estão fazendo está certo”*. E para o professor, a disciplina de artes vai muito além de saber se está certo ou errado, é uma construção, e ele ensina isso para as/os alunas/os.

Não há programa ou método de trabalho para a aprendizagem inventiva. Mas, há seguramente uma política pedagógica a ser praticada. A política da invenção consiste em uma relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de compartilhar problematizações, e a adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política (KASTRUP, 2001, p. 26).

A perspectiva da arte vai muito além de solução de problemas pré-definidos ou sobre o que estabelece um currículo pronto. Praticar a arte é criar e se desprender de conceitos prontos e de estereótipos do certo e do errado. Para o professor Rodrigo, a arte deve ser vista como um movimento que quebra paradigmas e que a aprendizagem deve constituir-se da criação de processos inéditos. Segundo Kastrup (2001, p. 25), *“cozinhar como artista é inventar novos pratos”*.

Quando eu achei que nossa conversa havia se encerrado, o professor Rodrigo me perguntou: *“o que está acontecendo no mundo hoje”*? Parei e pensei um pouco, logo respondi: *a copa do mundo!*

Então, ele me falou que estão trabalhando a copa do mundo²³ na escola de forma interdisciplinar, as/os professoras/es estão realizando vários projetos e também fazendo um bolão com a aposta do placar de cada jogo. Rodrigo contou que na aula daquele dia ia querer saber das/os alunas/os o que elas/es pensam sobre a Copa do mundo e que para ele arte é isso,

²³ A Copa do Mundo de 2018 é um torneio internacional de futebol masculino organizado pela Federação Internacional de Futebol (FIFA), que ocorreu na Rússia. O campeonato começou a ser disputado em 14 de junho e terminou em 15 de julho.

é movimentar a escola e trabalhar com tudo a todo momento de forma a envolver as/os alunas/os e também todos que trabalham junto com ele.

Assim, falar sobre o cotidiano escolar e formação de professoras/es por intermédio do trabalho cooperativo e de compartilhamento sobre as práticas docentes implica em “acompanhar movimentos que acompanham a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, em questionar os possíveis do coletivo escolar e da formação continuada” (CARVALHO, 2011, p. 68).

A meu ver, os projetos cotidianos expostos pelo professor correspondem à sua necessidade de viver a arte de amar o que faz e usar toda sua *astúcia*, para reinventar todos os dias de maneira que as/os alunas/os aprendam de forma aprofundada e que estas aprendizagens sejam construídas por elas/eles com intermédio deste professor, que luta para subverter a ordem e viver uma poética do fazer cotidiano. Para este professor, “A aprendizagem, é sobretudo invenção de problemas, é experiência de problematização” (KASTRUP, 2001, p. 17).

Baseada nas experiências relatadas, pude vivenciar momentos de invenções que nem sempre acarretavam em um resultado que ele tinha previsto, mas em criações realizadas pelas/os alunas/os. “Colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte e colocá-lo do ponto de vista da invenção” (KASTRUP, 2001, p. 19). Então, é importante sublinhar que a aprendizagem para este professor envolve a criação do próprio mundo.

6. PENSAMENTOS QUE NÃO SE CONCLUEM

*Tempo, tempo mano velho, falta um tanto ainda eu sei
Pra você correr macio
Tempo, tempo mano velho, falta um tanto ainda eu sei
Pra você correr macio
Como zune um novo sedã
Tempo, tempo, tempo mano velho
Tempo, tempo, tempo mano velho
Vai, vai, vai, vai, vai, vai
Tempo amigo seja legal
Conto contigo pela madrugada
Só me derrube no final
Ah ah ah, ah ah
Ah ah ah, ah ah
Tempo, tempo mano velho, falta um tanto ainda eu sei
Pra você correr macio
Como zune um novo sedã
Tempo, tempo²⁴ ...*

Ao logo da pesquisa, eu pensava muito sobre quais eram os objetivos traçados para estar na escola, ou o que eu estaria fazendo ali? Como pesquisadora, fui com um projeto de pesquisa aprovado pelo conselho de ética da universidade, com várias teorias sobre como fazer pesquisas com os cotidianos escolares estudadas, e um plano desenhado na minha cabeça. Deparei-me com o cotidiano e todo seu movimento que não me deixava fazer o que estava pré-estabelecido, pois, apesar de saber que não é possível controlar o cotidiano, minha formação bem formatada em modelos de como ser e fazer, se sobrepunha aos saberes adquiridos sobre professoras/es inventivos, sobre a multiplicidade cotidiana. Lembrei-me, então, da inquietação trazida em meu pré-projeto para o processo seletivo do Mestrado, que era sobre o não conseguir seguir o meu planejamento quando eu era pedagoga na escola e da pergunta do professor Eduardo Simonini, durante arguição para o processo seletivo do mestrado: “*você então quer domar o cotidiano*”? Sim... Eu queria, naqueles tempos que atuava como pedagoga e professora na escola, eu estava querendo novamente domá-lo.

²⁴ Letra da música “Sobre o tempo” da banda Pato Fu.

Ao lembrar daqueles dizeres do referido professor, me desterritorializei, fiquei alguns dias sem ir para a escola para fazer a pesquisa. Quando retornei, parei de levar agenda e me esforcei em me abrir para o inesperado. A partir de então, busquei observar as insignificâncias da vida cotidiana e me movimenteiei junto com a escola, percebendo que:

Se tendemos a colocar uma estável rotina no que qualificamos como sendo “cotidiano”, isso em nada nos garante que a vida obedeça a essas necessidades ou tenha como destino o enclausuramento do real em parâmetros de coerência e constância exigidos para o conforto da inteligência e das percepções (SIMONINI; GUIMARÃES, 2017, p. 97).

Durante as minhas cinco semanas acompanhando o cotidiano escolar, e após ler e reler o meu caderno de campo e, igualmente, as narrativas produzidas pelas/os professoras/es, percebi que não era só eu que estava o tempo todo tentando controlar o tempo. As/os docentes estavam sempre com pressa, tentando dar conta do conteúdo, correndo de uma escola para outra, correndo na hora do recreio e nos momentos de planejamento. E assim, vivemos! Numa constante luta contra o tempo, como se essa aventura fosse possível.

Penso que, essa falta de tempo docente pode estar associada a políticas educacionais que exigem que esse profissional tenha que dar conta do conteúdo para que as/os alunas/os façam a Prova Brasil e o PAEBES, por exemplo, pois se as/os professoras/es não derem conta a escola vai ficar abaixo da expectativa do município. Atribui-se ao docente a responsabilidade pelo desempenho da escola. Mas, para Simonini e Guimarães, aprender,

Não se restringe, pois, ao movimento de adquirir conteúdos. O conteúdo pode ser memorizado, mas não necessariamente aprendido. Aprender, para além dos conteúdos, envolve a composição de novas relações rítmicas, as quais, por sua vez, podem vir a alterar, ainda que de forma sutil, maneiras de produzir realidades (SIMONINI; GUIMARÃES, 2017, p. 102).

Além da preocupação do conteúdo, professoras/es trabalham em mais de uma instituição de ensino para completar a renda mensal e ficam em um vai-e-vem de uma escola para outra, sem ter tempo, muitas vezes, até de almoçar.

A falta de tempo afligia as/os professoras/es em seus cotidianos escolares. Eu ficava incomodada com a Rosângela a todo o momento, correndo para lá e para cá, sem sentar na hora do recreio e fazer seu lanche com calma. Durante as rodas de conversa, as/os docentes estavam sempre olhando o relógio e me avisando sobre a falta de tempo.

O tempo é concebido na escola como “o que faz com que muitos de nós vivenciemos o tempo como um monstro devorador das horas, dedicado a afogar a vida no fluir linearmente ameaçador de uma correnteza assassina” (SIMONINI; GUIMARÃES, 2017, p. 95).

E, assim como nas práticas, as trajetórias e as lógicas que as alimentam, indeterminado também é o *tempo* e seu mais íntimo amigo: o *imprevisto*. Impossível de ser pensado pelos arquitetos dos tempos, o imprevisto também tem sido expulso do pensamento científico. Há o tempo para aprender a ler e, findo o prazo destinado a este fim, o aprendiz e destinado a uma nova categoria, a do fracasso, incapaz. Há o tempo para aprender a falar, e findo o prazo destinado a este fim, o falante e encaminhado ao especialista. Especialistas são sujeitos que atuam sobre os efeitos produzidos pelo fracasso da regulação. Não são os praticantes que fracassam, mas sim, a regulação. Ela é quem determina o que, como e onde tudo deve se passar, e, dada a singularidade desmedida de cada um de nós, seu projeto jamais abarcará a todos (as) (LACERDA, 2017, p. 132. Grifos da autora).

Aqui o tempo se torna um assassino da criação e da liberdade para a invenção. Tudo é contado e cronometrado a todo instante, porém, “mesmo assinalado como um fenômeno espacial, cíclico, linear e/ou destrutivo, as maneiras diversas como se compreende o tempo dependerão das narrativas humanas que se construíram a respeito de seu fluxo e/ou de sua paralisia” (SIMONINI; GUIMARÃES, 2017, p. 95).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa feita a partir do tema abordado no presente trabalho, foi explorado como se constitui a formação continuada a partir do cotidiano escolar de professoras/es. Nesse contexto, foram realizadas rodas de conversa com todas/os professoras/es e entrevistas com o professor de artes e coordenadora da escola, além de análise documental da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino e o Projeto Político Pedagógico da escola. Também foi efetivada observação do cotidiano escolar por cinco semanas.

No realizar esta pesquisa no cotidiano da escola Atílio Pizzol a minha hipótese é de que este espaço se constitui como construção e compartilhamento de experiências, de currículos praticados no convívio e que contribuem para que a formação continuada se constitua como espaço de vivências.

Neste sentido, encontro indicações, a partir desta pesquisa, que a partilha de saberes docentes promove momentos e maneiras de pensar, de viver e tecer realidades, uma vez que, como ocorreu com o professor Rodrigo e a professora Rosângela, a cada momento durante a conversação cotidiana das/os docentes estes tecem importantes processo na construção de *saberesfazeres*.

Ao mapear as metodologias docentes, apreendi que além da falta de tempo, outra situação cotidiana marcada nesta pesquisa, foi as diversas ações/estratégias que as/os professoras/es criavam e “reproduziam” no seu dia a dia para manter o controle das/os alunas/os. Várias vezes conversavam e planejavam para que não existissem problemas de indisciplina. A planilha de comportamento e o mapa de sala são métodos que evidenciam a preocupação docente em relação ao controle do comportamento discente.

Muitas vezes, Rosângela reclamava que gastava muito tempo chamando a atenção das/os alunas/os e para economizar este tempo usava como ação a planilha de comportamento ou mandava para sala da Coordenadora Júlia.

Esta dominação de ordem disciplinar, estava marcada na escola em vários momentos do seu cotidiano, para as/os docentes, alunas e alunos deveriam ficar sentadas e sentados, sem questionar, copiando a matéria, fazendo suas atividades em sala de aula, assim, o tempo seria mais produtivo.

Ao narrar os *saberesfazeres* que são tecidos pelas/os professoras/es no cotidiano enquanto experiência de formação continuada, compreendi durante a pesquisa, que as/os docentes compartilham conhecimento e se dedicam aos estudos, mesmo que de forma

autônoma. Para as/os professoras/es a perspectiva da formação continuada é tecida como produção inventiva e criativa. Neste sentido, a formação se expressa de uma outra forma além do que imposto pelas políticas educacionais.

Dessa forma, mesmo com a correria do dia a dia, ao experienciar os momentos de formativos na escola percebi que durante as práticas das/os docentes existia invenção, improviso, criação, tomada de acontecimentos muitas vezes não programado previamente.

É neste desejo da coletividade e da partilha de modo a pensar a formação de professoras/es por meio da pluralidade de redes tecidas no cotidiano escolar, que este trabalho foi tecido. A partir da construção coletiva de momentos emancipatórios desenhados por sujeitos de diferentes culturas que desenvolvem práticas curriculares de diferentes formas. Pensando em superar o discurso tradicional e hegemônico de quem deve ter o “poder” de formar professoras/es e que para isso existe um único modelo que as/os docentes devem seguir.

Após acompanhar durante cinco semanas o cotidiano escolar, procurando seguir os meios, as frestas que as/os docentes utilizam para aprender e ensinar seus alunas/os, arrisco-me na finalização deste trabalho, afirmar que apesar de toda correria do dia a dia e com o sistema exigindo cada vez mais das/os professoras/es, estes criam seus modos de trabalhar, mesmo que não seja da forma que gostariam, como destaca a professora Rosângela, mas criam currículos através de suas estratégias e táticas para tentar escapar do que é imposto.

Com isso, compreendo o cotidiano das/os professoras/es além do que é previsto por órgãos superiores. Entendo também a importância de não julgar e desqualificar o trabalho das/os docentes em suas práticas cotidianas, mas, ao contrário, assumir essas situações expostas neste trabalho como pistas fundamentais para o entendimento das negociações realizadas entre os sujeitos praticantes da escola.

Enfim, estamos aprendendo sempre, e sempre o outro é de aprendizados. Com isso, destaco que não esgote a temática sobre a Formação Continuada no cotidiano escolar, e novas possibilidades de estudos se apresentam, bem como novas possibilidades de reflexões precisam ser mobilizadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividades**. Petrópolis, RJ:DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013;
- _____. **Decifrando o pergaminho**: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. *Rio de Janeiro: DP&A*, p. 13–38, 2001;
- _____. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. Simpósio: Currículo e cotidiano escolar, XVI ENDIPE. **Anais...** Belo Horizonte, 20 a 23 de abril de 2010;
- ALVES, Nilda; CAPUTO, Stela Guedes. Imagens e formação de professoras: Sobre redes educativas e processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SUSSEKIND, Maria Luiza (org). **Formação docente e justiça cognitiva**: Pesquisas, práticas e possibilidades. 1.ed.-Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Uma infinidade de mundos possíveis- fragmentos de um discurso em construção. In: Reunião anual da Anped, 1997, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 1997.
- AZEVEDO, Joanir Gomes; ALVES, Nilda. **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004;
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.
- BARROS, Manoel de. 1916 – **Biblioteca Manoel de Barros** [Coleção] / Manoel de Barros. – São Paulo: LeYa, 2013.
- _____. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.
- BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 8ª. ed. 2012.
- BRITO, Maria dos Remédios. **Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada**. ALEGRAR, n°9 – jun/2012; - ISSN 18085148. Disponível em: <www.alegrar.com.br> Acesso em: 12/09/2018.
- CANDAU, Vera Maria. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversação na formação continuada de professores. In: **Universidade-escola**: diálogos na formação continuada de professores. SUSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandre (orgs). Petrópolis, RJ: De Petrus Et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. Formação de professores como redes de conversações: por um devir-docência. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; REIS, Graça (org). **Pesquisas com formação de professores**: rodas de conversa e narrativas de experiências. Petrópolis RJ: DP et Alii, 2017;

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Julio Resende. Eleição de diretor e gestão democrática na escola pública de Minas Gerais: entre vícios, ranços e avanços, o concebido e o percebido. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, v. 17, p. 64-93, 2018.

CUNHA, Maria Izabel. Conte-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n1/2, p. 185-195, jan/dez. 1997;

FÉLIX GUATTARI ; SUELY ROLNIK, Micropolítica – **Cartografias do desejo**, Petrópolis, Vozes, 1993;

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos**. Petrópolis: DPA, 2008;

_____. **Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar**: fragmentos de complexidade das redes vividas. São Paulo: Cortez, 2005;

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete. Magalhães. **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupeec/Ufes, 2013;

FORMAÇÃO continuada na rede municipal de educação. **Proposta pedagógica da Rede Municipal de ensino de Venda Nova do Imigrante – ES**. Disponível em: <http://vendanova.es.gov.br/website/site/Secretarias.aspx?id=10#>. Acesso em: 23/08/2016.

FOUCAULT, Michel. “**Do governo dos vivos (1979-1980)**”. In: Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982). Trad. Andréa Daher. RJ, Zahar, 1997.

_____. **Vigiar e punir**. Tradução Raquel Ramallete. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 3ed; 1.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. Em torno de uma educação menor: **Variáveis e variações**. 36º Reunião Nacional da ANPED- 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO;

GARCIA, Alexandre. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores. In: **Universidade-escola**: diálogos na formação continuada de professores. SUSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandre (orgs). Petrópolis, RJ: De Petrus Et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.6, n.1, p. 17-27, jan/jun. 2001.

_____. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimere de Oliveira (org). **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2012.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **A professora e o cotidiano da cidade pequena**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

_____. Traços do cotidiano, essa vida de “pouco caso”. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v.26, n.1, p. 188-142, jan/jun. 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: AND, J. W. G.C. A. (Orgs.). **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LIMA, Fernanda Ratto. **A experiência do cuidado de si**. Niteroi: EDUFF, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

MOURA, Ferro Adriana; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: Roda de conversa: Um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p.98-106, jan-jun. 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

_____. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Formação Docente e Justiça cognitiva: pesquisas, práticas e possibilidades**. 1ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

_____. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; REIS, Graça. **Pesquisa com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiência**. 1ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERNANDES, Carla Helena. Saberes docentes tecidos na escrita: pontos do fazer constituídos na autoria e na interlocução. In: LACERDA, M.P. (org). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

REIS, Graça; FLORES, Renata. Sobre a hegemonia do conhecimento: Uma proposta de diálogo em busca de desinvisibilização de práticas curriculares cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; REIS, Graça (org). **Pesquisa com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiência**. 1ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: Um discurso sobre as ciências. **Estudos avançados**, São Paulo, v.2, n.2, p.46-71, 1988.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SIMONINI, Eduardo. O Cotidiano: Rotina, imitação e invenção. **Momento**, ISSN 0102-2717, v.25, n.1, p.93-105, 2016.

SIMONINI, Eduardo; GUIMARÃES, Aparecida Mirtes dos Reis. O instante fecundo: ou sobre o tempo, o acontecimento e a aprendizagem. **Caderno de pesquisa em Educação**, n.45, p.94-108, 2017.

STEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. Trabalho apresentado no GT Educação Popular, na 24^a Reunião Anual da ANPED, **Anais...** Caxambu, MG, de 7 a 11 de outubro de 2001.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandre. Pesquisas em formação: Professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas. In: SUSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandre (orgs). **Universidade-escola: diálogos na formação continuada de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus Et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael; TAVEIRA, Clara. Pesquisas, práticas e justiça cognitiva na formação de professorxs. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKING, Maria Luiza (org). **Formação docente e justiça cognitiva: Pesquisas, práticas e possibilidades**. Rio de Janeiro: Dp e Alii, 2016;

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J.M; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed/Ação Educativa/PUC-SP, 1996. P. 125-194.

APÊNDICE A - MODELO ROTEIRO DE PERGUNTAS

Modelo de roteiro de perguntas

1. Para vocês, o que é formação continuada?
2. Quando e como vocês se formam no dia a dia? Onde buscam a solução para as dificuldades que encontram?
3. Onde e como vocês se formam continuamente?
4. Este ano estão com foco em alguma formação continuada? O que estão estudando/discutindo? Porque?
5. No que se refere ao trabalho docente, quais tem sido as maiores dificuldades de vocês?
6. Como você percebe o impacto de formações continuadas oferecidas por Secretarias em sua prática docente?
7. E onde você encontra ajuda para essas dificuldades?