



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Graça Regina Franco da Silva Reis

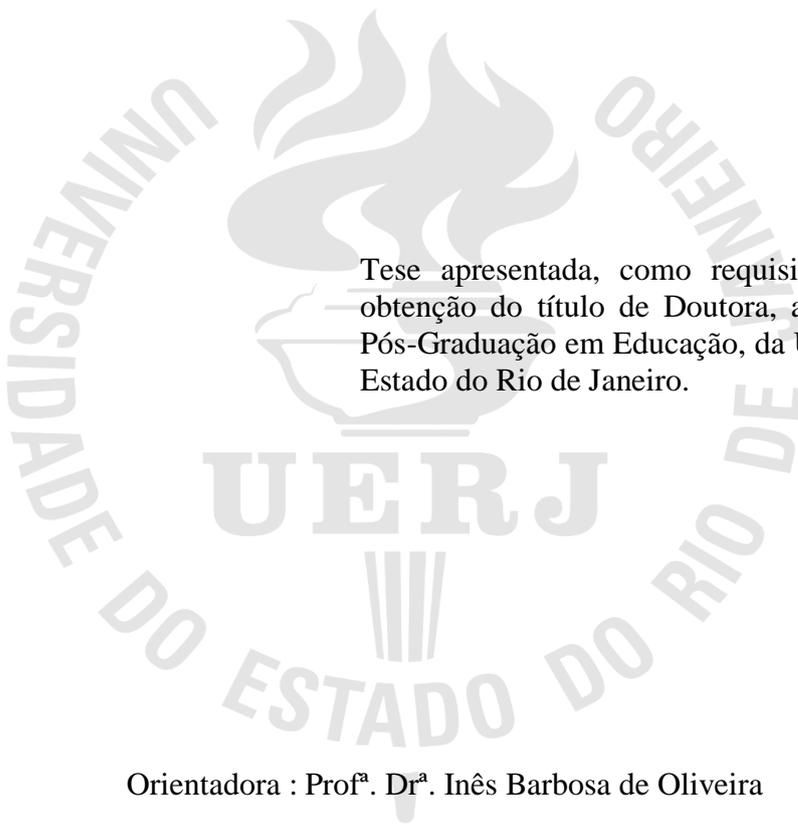
**Por uma outra Epistemologia de Formação:  
Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no  
Município de Queimados**

Rio de Janeiro

2014

Graça Regina Franco da Silva Reis

**Por uma outra Epistemologia de Formação:  
Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados**



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

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2014

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

R375 Reis, Graça Regina Franco da Silva.  
Por uma outra Epistemologia de Formação: conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados / Graça Regina Franco da Silva Reis. – 2014.  
196 f.

Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação – Teses. 2. Professores – Rio de Janeiro (Estado) – Teses. 3. Educação – Estudo e Ensino – Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 371.13(815.3)

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

---

Assinatura

---

Data

Graça Regina Franco da Silva Reis

**Por uma outra Epistemologia de Formação:  
Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados**

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

Aprovada em 9 de dezembro de 2014.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>a</sup> Corinta Maria Grisolia Geraldi  
Universidade Federal de Campinas

---

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza  
Universidade Estadual da Bahia

---

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi  
Universidade Federal de Campinas

---

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

Rio de Janeiro

2014

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos e todas que lutam,  
cotidianamente, por uma educação emancipatória.

## AGRADECIMENTOS

À Inês Barbosa de Oliveira, orientadora e amiga, por dividir os seus saberes sempre de forma tão democrática. Aprendo com você todos os dias.

Às *colegasprofessoras*\_de Queimados pela generosidade e aprendizagens. Abriram para mim as portas de suas vidas, oferecendo-me um riquíssimo e apaixonante material que tornou possível este trabalho.

À Secretaria de Educação do município de Queimados que me proporcionou mensalmente, durante quatro anos, encontros com as professoras participantes da pesquisa e me permitiu entrar em suas escolas sem nunca questionar ou limitar o trabalho realizado.

Aos colegas do grupo de pesquisa Redes de conhecimento e práticas emancipatórias no cotidiano escolar, que por meio de diferentes *espaçostempos* de encontros enriqueceram as minhas reflexões.

Às amigas Alê e Luli por... tudo.

À Regina, Glaucia, Marina, Denize, Fabio, Guga e Fatima pelo compartilhamento de ideias e de afetos.

Às parceiras do CAP Regina Pugliese, Simone Alencastre e Viviane Lontra que estiveram comigo em Queimados, acreditando nessa proposta de formação.

À CAPES, pela bolsa que me proporcionou uma das melhores experiências que já vivi, meu doutorado sanduíche em Lisboa.

À Carmen Cavaco, por me receber na Universidade de Lisboa.

Aos professores Corinta Maria Grisolia Geraldi, Elizeu Clementino de Souza, João Wanderley Geraldi, Helena Amaral da Fontoura pela gentileza de compor a banca examinadora desta tese de doutorado.

Ao professor Guilherme de Val Toledo a quem convidei como suplente e por quem tenho o maior respeito e admiração.

Aos professores(as)do ProPEd/UERJ pela rede de saberes que tecem com seus(suas) alunos(as).

Ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro pela cessão de 24 meses de licença para estudo.

Aos meus tantos alunos e alunas que me ensinam o ofício de ser professora todos os dias e que demonstram ter uma enorme paciência comigo.

Às amigas preciosas Renata Flores, Cris Miranda, Celeia Machado, Sandra Barros, Ana Crelia Dias, Marilane Abreu, Maria Coelho e Claudio Ribeiro de quebra, pelos momentos deliciosos de descontração tão necessários à vida de uma doutoranda.

Aos bolsistas Marlon, Olivia, Bebel do Tamborim, Denize, Aline e Amanda, cada um(a) de uma forma diferente contribuiu para o resultado da pesquisa.

Aos meus filhos Felipe e Rafael por me amarem.

À Helô e à Carla companheiras de coração dos meus meninos.

A todos os Franco Reis (presentes ou já idos) e agregados pelas aventuras maravilhosas que vivemos e ainda viveremos juntos por esses caminhos da vida. Sua torcida sempre significou muito para mim.

Ao Marcus, meu companheiro de 30 anos de percurso, que massageou muitas vezes minha alma que tremia de medo de não dar conta do serviço. Você é especialíssimo!

## RESUMO

REIS, Graça Regina Franco da Silva. *Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Esta tese origina-se da pesquisa de doutoramento realizada por meio do projeto de extensão “Conversas entre professores: a prática como ponto de encontro, outra forma de pensar a formação e os currículos praticados” no município de Queimados/RJ com professoras da rede municipal. Seu objetivo é pensar uma Epistemologia de Formação Contínua fundamentada no trabalho em sala de aula, na troca de experiências, nas histórias de vida e nos saberes experienciais enredados na vida cotidiana apontando/desinvisibilizando a complexidade que faz parte da vida e do processo de formação que é contínuo assim como os usos e a importância das narrativas nesse processo. Desenvolve-se a partir de uma *metodologiapolítica* que envolve os cotidianos das salas de aula, as rodas de conversa com narrativas de experiências e de histórias de vida. Defende que a formação se dá continuamente, ou seja, é um processo que começa com o nascimento e se tece por toda a vida dos sujeitos. Para isso, discute tanto a importância das memórias de vida como dispositivo de autoformação, pensando por que o exercício de autoconhecimento é tão importante nessa trajetória quanto a importância que o compartilhamento de experiências, por meio das narrativas, tem na formação contínua. Considera a ideia de que as políticas oficiais de educação se tecem a partir dos embates cotidianos entre diferentes grupos, ou seja, não há uma política separada da prática, há *políticaspráticas*, o que significa que todas as ações desenvolvidas pelos praticantes das escolas são também fruto de decisões e convicções políticas e expressam valores e objetivos também políticos. Traz ainda discussão acerca do que vem sendo dito em textos oficiais de políticas públicas para a formação continuada no Brasil e de que forma esses textos vêm sendo lidos e usados no município de Queimados. Pretende se apresentar como uma *políticapráctica* contra-hegemônica, que desinvisibiliza os cotidianos escolares mostrando que o que parece posto como política de formação contínua é um processo de embates que se tece coletivamente e cotidianamente. Pratica um exercício da suspeita que tem mostrado que há outras maneiras de produzir *políticaspráticas* de formação que estão enredadas às histórias de vidas das professoras.

Palavras-chave: Narrativas. Histórias de vida. Formação contínua.

## ABSTRACT

REIS, Graça Regina Franco da Silva. *Towards a new teacher education epistemology: Conversations about a Teachers Education project in the Town of Queimados*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This thesis has its origin in the doctoral research “Conversas entre professores: a prática como ponto de encontro, outra forma de pensar a formação e os currículos praticados” carried out with Municipal Public School teachers in Queimados, Rio de Janeiro. The main purpose of this investigation is to envisage a Continuing Education Epistemology based on the classroom praxis and the exchange of teachers’ life experiences in professional and non-professional backgrounds, de-invisibilizing life and continuing education complexity. It also makes evident the importance of narratives for the comprehension of the process itself. Standing on a methodology/policy that embraces classroom life and teachers’ narratives about their own experiences inside and outside classrooms contexts, this work supports that life memories are a crucial element of self-formation likewise sharing such memories among peers. It considers the notion that public educational policies are not conceived apart from teachers’ daily practices. Instead, they are *practices-policies* woven from the clash among different groups with their own political convictions, therefore expressing their political values and objectives. This study also brings to light what has been stated about Continuing Education in official documents in Brazil and how the concepts in such documents have been understood and applied to teachers’ practices in Queimados. Presenting itself as counter-hegemonic *practices-policies* that de-invisibilize school life, this work shows public education policies as a daily, collective intertwined process of disputes, understanding that there are new ways to produce practices-policies of (self)formation which entangle teacher’s life stories.

Keywords: Narratives. Life Stories. Continuing Education.

## RESUMÉ

REIS, Graça Regina Franco da Silva. *Pour une autre épistémologie de la formation : Conversations a propos d'un projet de formation d'enseignants dans la municipalité de Queimados*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Cette thèse s'origine d'une recherche doctorale réalisée par le biais d'un projet d'extension universitaire dénommé "Conversas entre professoras: a prática como ponto de encontro, outra forma de pensar a formação e os currículos praticados" (conversations entre enseignants: la pratique comme point de rencontre, une autre façon de penser la formation et les curricula pratiqués) dans la municipalité de Queimados/RJ, développée avec les institutrices du réseau municipal. L'objectif du projet est celui de penser une Epistémologie de la formation continue, fondée sur le travail dans les classes, dans l'échange d'expériences, dans les histoires de vie et sur les savoirs de l'expérience, enchevêtrés les uns aux autres dans la vie quotidienne. Tout cela en rendant visible la complexité qui fait partie de la vie et du processus de formation, qui est continu, et en reconnaissant l'importance des narratives dans ce processus. On développe, à partir d'une méthodologie/politique qui prend en compte les salles de classe dans leur vie quotidienne, des conversations avec les narratives des expériences et des histoires de vie des enseignants. On soutient que la formation se passe de façon continue, ce que veut dire qu'elle est un processus qui s'incie lors de notre naissance et se tisse pendant toute la vie des sujets sociaux. Pour ce faire, on discute l'importance pour la formation continue aussi bien des mémoires de la vie en tant que dispositif d'autoformation, tout en réfléchissant sur l'importance de l'exercice de l'autoconnaissance dans cette trajectoire, que l'importance du partage des expériences, par le biais des narratives, On considère aussi l'idée selon laquelle les politiques officielles d'éducation se tissent à partir des disputes quotidiennes entre les différents groupes et sujets, ce qui signifie qu'il n'y a pas une politique séparée de la pratique. Il y a des *politiquespratiques*. Cela signifie que toutes les actions développées par les pratiquants de la vie quotidienne aux écoles sont aussi le produit des décisions et des convictions, exprimant valeurs et objectifs qui sont aussi politiques. La thèse traite aussi de la discussion autour de ce qui est dit, actuellement, par les textes officiels des politiques publiques pour la formation continue au Brésil et comment ces textes sont lus et utilisés dans la municipalité de Queimados. Le but est de se présenter comme une politiquepratique contre-hegémonique, qui rend visible les quotidiens scolaires démontrant que ce qui semble établi comme politique de la formation continue est, en vérité, un processus de dispute permanente, tissé collectivement et quotidiennement. Il y a une pratique de suspicion qui montre l'existence d'autres manières de produire des politiquespratiques de formation, enchevêtrées avec les histoires de vie des institutrices.

Palavras-chave: Narratives. Histoires de Vie. Formation Continue

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Família – irmãos – Acervo pessoal.....	22
Imagem 2 -	Tempos de escola – Acervo pessoal.....	22
Imagem 3 -	O desenho do Pedro – Acervo pessoal.....	29
Imagem 4 -	Morte e vida Severina – Acervo pessoal.....	30
Imagem 5 -	Palavras – Acervo pessoal.....	30
Imagem 6 -	Trabalhos literários – Acervo pessoal.....	34
Imagem 7 -	Notícias – Acervo pessoal.....	43
Imagem 8 -	América invertida (1943) .....	62
Imagem 9 -	Oportunidade no jornal - (Diário de Notícias, 9/1/1949).....	70
Imagem 10 -	Trem de subúrbios da Central junto à estação de Queimados em 1955 (Coleção Solimar O Silva) .....	71
Imagem 11 -	Moça com brinco de pérolas.....	101
Imagem 12 -	Livro da vida – Acervo pessoal.....	107
Imagem 13 -	Almoço coletivo – Acervo pessoal.....	109
Imagem 14 -	Rotina – Acervo pessoal.....	111
Imagem 15 -	Dobraduras – Acervo pessoal.....	112
Imagem 16 -	Cotidiano – Acervo pessoal.....	112
Imagem 17 -	Contando histórias de vida – Acervo pessoal.....	144
Imagem 18 -	Coração reaproveitado – Acervo pessoal.....	152
Imagem 19 -	Coração da greve de 2012 – Acervo pessoal.....	153

## SUMÁRIO

	<b>PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	12
	<b>MEMORIAL DE FORMAÇÃO, UM CONVITE.....</b>	20
1	<b>POLÍTICAS PRÁTICAS OFICIAIS E COTIDIANAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO.....</b>	36
1.1	<b>Os que pensam fazem educação: políticas como criações cotidianas.....</b>	38
1.2	<b>O que os documentos têm nos apontado sobre as políticas de formação continuada no Brasil hoje? .....</b>	42
1.3	<b>Políticas públicas oficiais e hegemônicas de formação continuada.....</b>	48
1.4	<b>As práticas de Formação Contínua tecidas na e com a pesquisa em Queimados.....</b>	56
2	<b>QUEIMADOS E SUA LOCALIZAÇÃO NA BAIXADA, ESPAÇOTEMPO DE MULTIDÃO E DE DIÁLOGO COM A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS.....</b>	60
2.1	<b>Baixada Fluminense: espaçotempo de multidão.....</b>	63
2.2	<b>Baixada, espaçotempo de outras possibilidades.....</b>	69
2.3	<b>Outra cara da Baixada.....</b>	76
2.4	<b>Próxima parada, Queimados.....</b>	80
2.5	<b>Nosso norte é o sul: uma discussão epistemológica sobre a escolha desse espaçotempo.....</b>	82
3	<b>VERMEER, NARRATIVAS E COLCHAS DE RETALHOS: CAMINHOS DE TESSITURA DA PESQUISA.....</b>	101
3.1	<b>A narrativa de uma pesquisa.....</b>	103
3.2	<b>Conversas entre professoras, uma possibilidade de interlocução que se apresenta como proposta de Formação Contínua.....</b>	105
3.3	<b>Pesquisa nos dias com os cotidianos – cinco movimentos.....</b>	115
3.4	<b>Das metanarrativas idealizadas às narrativas dos reais possíveis.....</b>	125
4	<b>A ARTE DE DIZER E O OFÍCIO DE VIVER: MEMORIAIS COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA.....</b>	130
4.1	<b>Memórias como dispositivo de autoformação.....</b>	133
4.2	<b>Mas por que o exercício de autoconhecimento/conhecimento de si é tão importante? .....</b>	137

4.3	<b>O memorial de formação como narrativa de si.....</b>	142
5	<b>NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO, EXERCÍCIOS DE PRÁTICA DE LIBERDADE.....</b>	152
5.1	<b>O primeiro encontro do ano.....</b>	154
5.2	<b>A prática do encontro.....</b>	157
5.3	<b>Narrativas como parte da formação cotidiana.....</b>	166
	<b>SETE PISTAS QUE ENCONTREI PELO CAMINHO: A PARTILHA DE UMA PESQUISA.....</b>	180
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	187
	<b>ANEXO 1 – Autorização para uso de imagens e narrativas.....</b>	196

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Gostaria de dizer que sou uma apaixonada pelo que faço: estudar, aprender, ensinar e que estes processos me emocionam e me acrescentam sempre, tornando-me uma professora/pesquisadora em formação constante, que acredita numa educação solidária, cidadã, construída na tomada de decisões e na reflexão.

Assim sendo, apresento este texto de tese, resultado de um trabalho de quatro anos de pesquisa, que tem como objetivo pensar uma Epistemologia de Formação Contínua fundamentada no trabalho em sala de aula, na troca de experiências, nas histórias de vida e nos saberes experienciais enredados na vida cotidiana, apontando/desinvisibilizando a complexidade que faz parte da vida, do processo de formação que é contínuo e a importância das narrativas nesse processo. Defendo que a formação se dá continuamente, ou seja, que ela é um processo que começa com o nascimento e se tece por toda a vida dos sujeitos. Nesse sentido, desenvolvi e apresento meu trabalho de pesquisa e extensão no município de Queimados com professoras da rede municipal que usa uma metodologia/política que envolve os cotidianos das salas de aula, as rodas de conversa com narrativas de experiências e de histórias de vida.

Neste trabalho, tento romper com as formas de pesquisa pautadas nos ditames da ciência moderna, buscando não “praticar a mera confirmação de ideias preexistentes”, (OLIVEIRA, 2008) que tornam verdade o que já estava previsto em hipóteses iniciais. Busco aprender com o real, com as histórias vividas e as narrativas das práticas, pois daí emergem informações sobre a vida nas escolas, o fazer cotidiano e sobre os sujeitos e seus processos de *ensinaraprender*<sup>1</sup>. Dessa forma, podemos pensar em formas de intervenção mais consistentes e mais competentes como contribuição à melhoria do trabalho educativo desenvolvido nas escolas.

A pesquisa se inscreve no contexto do projeto de pesquisa e extensão intitulado *Conversas entre professores: a prática como ponto de encontro, outra forma de pensar a formação e os currículos praticados*<sup>2</sup>, desenvolvido junto ao Colégio de Aplicação da

---

<sup>1</sup> Uso, como aprendi com Alves (2001) o “princípio da juntabilidade” das palavras quando duas ou mais palavras ao serem unidas na escrita assumem significado diferente daqueles que tinham quando separadas (FERRAÇO, 2003).

<sup>2</sup> No corpo do texto apresento detalhadamente o projeto.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ) desde agosto de 2010. O projeto se propõe a resgatar as *experiênciaspráticas*<sup>3</sup> e as histórias de vida das professoras<sup>4</sup> das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Queimados envolvidas no projeto, a fim de que possamos perceber a formação como objeto que se dá em múltiplos *espaçostempos* e que por meio do compartilhamento das *experiênciaspráticas*, e da reflexão sobre elas, novas práticas podem ser tecidas.

As pistas que entrevi ao longo desta pesquisa foram percebidas como um conjunto de indícios (GINZBURG, 1989) cujos significados ainda serão aprendidos. O caminho que faço em direção à busca de compreensão desses indícios é o que trago neste texto. Por meio da tessitura dos relatos de professoras – foram mais de cem durante quatro anos de trabalho – com diversos autores e autoras de diferentes áreas, tenho buscado discutir a importância da pesquisa nos e com os cotidianos na formação contínua de professoras.

Além disso, percebo também que no coletivo as professoras podem resgatar um sentimento de autoestima em relação à profissão que vem sendo desgastado em função da desvalorização crescente por parte de vários segmentos da sociedade. Há uma cultura que aponta para a falta de preparo e de compromisso da profissão. Professores vêm sendo culpabilizados pela “má formação” de seus alunos, como se a falta de material, os baixos salários, entre tantas outras questões, não fossem parte da complexidade do problema. Vemos, inclusive, cotidianamente a mídia reforçando essa desqualificação.

Trago aqui um e-mail que enviei ao grupo de pesquisa em abril de 2011, depois de assistir a algumas reportagens desqualificantes da profissão.

*A sombra negra, ou será o bicho papão?*

*O sucateamento das escolas públicas tem nos rondado. Ainda bem que temos Certeau nos falando sobre as táticas dos praticantes que se utilizam do próprio campo do inimigo para criar/usar outras formas de fazer que não estavam previstas pelos modelos impostos pelos governos e apoiados pela mídia.*

*Essa semana, por acaso, vi duas reportagens sobre educação, a primeira na Rede Globo que mostrava o trabalho de um professor de Matemática de uma escola pública de Jacarepaguá que está fazendo um trabalho belíssimo com seus alunos. Em função deste trabalho, os alunos estão tendo resultados excelentes na Olimpíada de Matemática. Até aí, ótimo!! Volta-se para o estúdio e uma "especialista" – e é sempre uma especialista – diz a seguinte pérola:*

*– Viu como é possível uma educação de qualidade? Com papel e tesoura apenas, o professor fez seus materiais didáticos. Isto mostra que quando um professor quer, a educação acontece.*

*Primeiro ensinamento – se a educação vai mal é só porque os professores não querem trabalhar.*

<sup>3</sup> Minha opção em não usar a palavra experiência sozinha busca mostrar que nem sempre as experiências que temos em nossas salas de aula se dão na perspectiva apontada por Larrosa (2002), ou seja, algumas são apenas informação e não nos tocam.

<sup>4</sup> Uso a palavra no feminino pois só recebemos professoras mulheres no projeto, para além disso, entendo que, historicamente, a profissão é exercida majoritariamente por mulheres.

*A outra reportagem foi na BAND e mostra um trabalho multidisciplinar entre física, educação física e sei lá mais qual outra matéria. Excelente trabalho, aliás.*

*A reportagem termina com a professora dizendo assim:*

*– Como repórter você deve saber que, quando amamos o que fazemos, damos conta de tudo, o professor precisa amar o que faz e fazer com dedicação, o mais importante não é o dinheiro e sim amar o que fazemos.*

*Segundo ensinamento – professor não precisa de salário, só de amor e dedicação.*

*Assim aprendi duas lições maravilhosas ensinadas pela mídia todos os dias. Uma é que a educação não funciona porque os professores não querem nada e a outra é que falta amor em nossos corações (aqui faço como o Veríssimo e explico – isso é sarcasmo).*

*Bem, daqui a pouco só nos restará mesmo "amor no coração" ou a falta dele - segundo a reportagem - como dizem minhas amigas Inês Barbosa de Oliveira e Regina Moura de Macedo. Dito tudo isto, termino olhando para o relógio e descobrindo que são 2:49 da madrugada e, talvez, minha mente esteja embotada, me deixando com uma extrema má vontade em relação a esses meus maravilhosos ensinamentos. Mas acho que não, tenho a sensação de que vou dormir, acordar e continuar assim, INDIGNADA.*

*E salve aqueles que acreditam na educação pública e de qualidade, mesmo que este termo seja diferente para cada um de nós (GRAÇA, 2011).*

O e-mail, carregado de sarcasmo, aponta para questões com as quais temos convivido há muito tempo, a profissão como “ato de amor”, a falta de estruturas básicas para o exercício da profissão e a “falta de compromisso” de professores e professoras. No exercício da partilha temos nos deparado com essas questões e discutido a respeito delas.

Para tentar dar conta dessas e de tantas outras temáticas que estão presentes nos encontros, trago para dialogar com as narrativas compartilhadas Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves, Michel de Certeau, Boaventura de Sousa Santos, Machado Pais, Carlos Skliar, Jorge Larrosa, Antonio Negri, Christine Delory-Momberger, Marie Christine Josso, Gaston Pineau, Elizeu Clementino de Souza e tantos outros que emprestaram suas vozes e que serão encontrados por aqui, nas páginas deste texto.

Alguns outros praticantes da pesquisa são também parte deste texto, pois a eles “designei” (gentilmente e carinhosamente) a tarefa da leitura desta tese a fim de que pudessemos compartilhar ideias sobre o meu possível e aquilo que não está aqui presente. São eles: Helena Amaral da Fontoura, João Wanderley Geraldi, Elizeu Clementino de Souza e Corinta Maria Grisolia Geraldi, praticantes-professores-aprendentes-ensinantes que me ajudarão nessa caminhada a olhar aquilo que não me foi possível enxergar. Nas idas e vindas desse processo lembro da história de Diego:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2009, p. 15).

Assim, buscando aguçar meu olhar e pedindo ajuda sempre, caminhei por essa pesquisa aprendendo e entendendo que vivemos num mundo de interações, onde todos, com suas singularidades, estão interligados, seja em pequenos ou grandes contextos. Cada fio é tecido a outro, trançando múltiplas redes. É nessa perspectiva que me proponho a aprender sobre e com a formação contínua de professores, pensando que o compartilhamento de experiências tece redes de solidariedade que podem ser multiplicadas infinitamente.

### **Pontos que alinhavam o tecido: os capítulos da pesquisa**

Neste texto, os leitores poderão mergulhar em histórias, muitas histórias que compartilhei com as professoras de Queimados e que fornecem o *corpus* desta tese. A primeira delas traz um pouco de mim. Como investigadora mergulhada nesse cotidiano que me permitiu conhecer outras formas de docência não pude me furtar a contar de mim. Sendo assim, antes do primeiro capítulo, apresento meu “Memorial de formação”, um convite a (des)cobertas sobre quem sou eu e de que forma exerço minha docência e pratico minha pesquisa.

Em seguida, considerando a tessitura de *políticaspráticas* cotidianas, seja em relação às políticas nacionais que estão a circular por meio de documentos oficiais ou mesmo encarnadas nos sujeitos que compactuam (ou não) com essas políticas, esse primeiro capítulo “*Políticaspráticas* oficiais e cotidianas de educação e formação” pretende discutir duas ideias importantes para a tessitura da pesquisa. A primeira diz respeito à ideia de que as políticas oficiais de educação se tecem a partir dos embates cotidianos entre diferentes grupos, ou seja, não há uma política separada da prática, há *políticaspráticas*, o que significa que todas as ações desenvolvidas pelos praticantes das escolas são também fruto de decisões e convicções políticas e expressam valores e objetivos também políticos. Como segundo encaminhamento, trago uma discussão acerca

do que vem sendo dito em textos oficiais de políticas públicas para a formação continuada no Brasil e de que forma esses textos vêm sendo lidos e usados no município de Queimados a partir das falas das professoras e do que pude captar delas. Isso me parece importante como apresentação porque o que busco realizar pretende se apresentar como uma *políticaprática* contra-hegemônica, que desinvisibiliza os cotidianos escolares mostrando que o que parece posto como política de formação contínua é um processo de embates que se tece coletivamente e cotidianamente. Além disso, pratico um exercício da suspeita que tem me mostrado que há outras maneiras de produzir *políticapráticas* de formação que estão enredadas às vidas e histórias das professoras, no caso desta pesquisa, de Queimados.

O segundo capítulo, intitulado “Queimados e sua localização na Baixada, *espaçotempo* de multidão e de diálogo com a sociologia das ausências e das emergências”, delimita e justifica minha escolha por esse *espaçotempo* de Queimados para o exercício desta pesquisa. Trago também o suporte teórico da pesquisa apresentando as noções de multidão, das sociologias das ausências e das emergências. Com a primeira, faço a opção de discutir a Baixada Fluminense entendendo-a como *espaçotempo* de circulação de movimentos sociais para além do que já é sua marca: a violência. Para isso, trago um pouco da história desse lugar tentando entender a causa de suas marcas e a diversidade de modos de viver que ali circulam.

Com a sociologia das ausências e das emergências, busco marcar minha opção *teóricapolíticapeistemológica*, primeiro pela impossibilidade de separá-las e depois trazendo, por meio de duas narrativas de professoras, a tessitura de um diálogo que perpassa toda a pesquisa, ou seja, exercitar a sociologia das ausências e das emergências foi a marca do projeto que deu origem a esta tese.

Para isso, posiciono-me como uma praticante que pesquisa os saberes invisibilizados historicamente pelo norte e que vem tornando desqualificados conhecimentos produzidos pelos sujeitos que vivem do outro lado da linha, “do lado de baixo do equador<sup>5</sup>”.

Em seguida, apresento o cotidiano da pesquisa alivanhando os pontos que tecem sua metodologia no terceiro capítulo que nomeei como: “Vermeer, narrativas e colchas de retalhos: caminhos de tessitura da pesquisa”. Faço isso apresentando a narrativa do projeto que deu origem ao estudo aqui apresentado. Caminhando passo a passo pela elaboração do

---

<sup>5</sup> Trecho da música “Não existe pecado ao sul do Equador”, de autoria de Chico Buarque de Holanda.

projeto e sua concretização. Apresento as narrativas de *experiênciaspráticas* por meio do seu compartilhamento e a escritura de memoriais de formação como parte de uma *metodologiapolítica* utilizada na pesquisa.

Para que isso acontecesse, acreditei ser possível seguir as pegadas deixadas por Nilda Alves como pistas: os cinco movimentos que ela apresenta para que possamos começar a delinear uma metodologia que incorpore os cotidianos das escolas nas pesquisas.

Nessa tessitura, entre o que desejei realizar e o que me foi possível concretizar e (des)cobrir, encontrei mais uma vez Boaventura de Sousa Santos, que me ajudou a entender a importância de expandir o presente e contrair o futuro para que projetos que pensem a emancipação possam ser discutidos como projetos de ainda não, ou seja, repletos de possibilidades. Aqui me descubro uma caçadora de narrativas.

No quarto capítulo, “A arte de dizer e o ofício de viver: memoriais como prática de formação contínua”, discuto a importância das memórias de vida como dispositivo de autoformação, pensando por que o exercício de autoconhecimento/conhecimento de si é tão importante nessa trajetória. A formação, nessa perspectiva, é entendida como processo contínuo que se dá em múltiplos *espaçostempos*. Para isso, faço também a discussão sobre a importância dos memoriais como narrativas de si.

Em “Narrativas de educação, exercícios de prática de liberdade”, meu quinto capítulo, discuto a importância que o compartilhamento de experiências por meio das narrativas teve para a pesquisa e, assim, na formação contínua dessas professoras. Trago uma série de narrativas de *experiênciaspráticas* que retratam o cotidiano do projeto e que trazem pistas fundamentais para entender a importância desse compartilhamento.

Isso tudo me permitiu trazer para o fechamento desta tese “Sete pistas que encontrei pelo caminho: a partilha de uma pesquisa” que mostram o resultado do trabalho que foi realizado. Resultados sempre provisórios, coerentes com tudo o que defendo no cotidiano da pesquisa. Nada de respostas únicas ou estanques, mas caminhos que ajudam a tecer um trabalho de formação contínua que seja democrático, coletivo e horizontal.

Fiz isso parodiando o texto de Mia Couto *Os sete sapatos sujos* (2011b) buscando trazer para as sete pistas que apresento as fragilidades, dúvidas e apreensões que foram se acumulando no decorrer do trabalho, mas também apresentando-as como portas de entrada para uma Epistemologia de Formação Contínua em tessitura.

Por fim, para terminar esta conversa, peço ajuda. Primeiro para Larrosa (2002, p. 20-21), que me fez entender que compartilhar experiências pressupõe o uso de palavras, elas são os artefatos com os quais as professoras me apresentaram durante esse tempo:

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

E depois, para o poeta Manoel de Barros (2010, p. 47), pois, “uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar”.

Meu estilo é uma configuração de estilos construída segundo critérios que escolhi e as possibilidades que minha imaginação permite, pois a tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica (SANTOS, 1989). As palavras que buscam se expressar como verdades absolutas aqui não encontram espaço para se deitar. Além disso, utilizo o princípio da juntabilidade das palavras a fim de dar àquelas, que a princípio seriam oposição, um novo sentido. As palavras neste texto se tornam outras e adquirem novos sentidos.

Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes que a ciência moderna menospreza. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas (BARROS, 2010, p. 47).

Busco nas narrativas de “professoras de vida comum” (PACHECO, 2008) aquilo que é tornado irrelevante nas pesquisas tradicionais, as pistas que suas *experiênciaspráticas* cotidianas deixam pelo caminho quando compartilhadas, exercitando o não desperdício das experiências. Por fim, “queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios” (BARROS, 2010, p. 47).

Meu desejo é poder contar aqui histórias de práticas e de vida buscando compreender problemas reais que são vividos nas escolas reais, por alunos e professoras reais. Para isso, tenho que tentar compreender as múltiplas e diversas realidades frequentemente negligenciadas pelos pesquisadores em virtude de sua irrelevância científica (OLIVEIRA, 2001).

## MEMORIAL DE FORMAÇÃO, UM CONVITE

Esta pesquisa nasceu do meu desejo de conhecer as práticas e histórias de vida de outras professoras que, assim como eu, estão todos os dias nas salas de aula experienciando junto a seus alunos e alunas formas de lidar com os conhecimentos que estão a circular no mundo e muito particularmente em suas vidas. Dessa forma, eu e elas (re)inventamos cotidianamente os currículos escolares, seja porque não há outra forma de estarmos em sala de aula lidando com alunos diferentes uns dos outros, com histórias diferentes e cotidianos diferentes também, seja porque acreditamos que essa é a única forma de praticarmos justiça cognitiva.

Para que isso acontecesse, praticamos a narrativa em rodas de conversas, *espaçotempo* de trocas, que permitiram delinear pistas sobre a tessitura de uma Epistemologia de Formação Contínua pautada na contação de histórias, sejam elas de práticas cotidianas ou histórias de vida, pensando que, dessa forma, podemos juntas buscar no outro, caminhos que nos ajudem a lidar com essas crianças que estão em nossas salas de aula de forma a praticar conhecimentos mais ecológicos em que todos se sintam parte do processo de *aprenderensinar*.

Sendo assim, neste texto de tese, os leitores poderão mergulhar nas histórias contadas. Histórias de vida que se entrelaçam com histórias das *experiênciaspráticas* cotidianas que contam quem são essas professoras e como fazem acontecer o conhecimento nas escolas de Queimados, pois aprendi com Boaventura de Sousa Santos (2006a) “que todo conhecimento é auto-conhecimento”, ou seja, os sentidos que atribuímos ao conhecimento estão enredados em nossas histórias de vida.

Por esse motivo, conto aqui um pouco de mim, pois faço parte dessa história. Meus desejos me encaminharam até Queimados e até o doutorado que me fez escrever uma tese; esta tese. Compartilhar minha história por meio de um memorial é para mim parte importante do processo que estou fechando agora.

## **Nossa vida é nossa primeira ficção<sup>6</sup>**

Contar a minha trajetória, dando forma às lembranças das experiências é um exercício que produz reflexão, já que relembrar minha história de vida é poder reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências que vivi no passado. Assim, posso redimensionar o mundo e reinventar-me nele.

Nesta hora, penso: “Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim...”<sup>7</sup>, pois minhas escolhas mostram quem sou e de que forma minhas experiências se enredaram e me trouxeram até aqui, já que nossas trajetórias de vida, crenças e valores, individuais e coletivos, estão em tudo o que fazemos. Não há como elaborarmos “descobertas” despidos de nós mesmos. Aquilo que busco por meio desta pesquisa não pode ser separado de mim. Boaventura de Sousa Santos diz que o conhecimento é criação. Acredito, como ele, que não há outra possibilidade de produzir saber. Ele completa:

No paradigma emergente, o caráter auto-biográfico e auto-referencial da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2006a, p. 85).

Minha família teve uma formação tradicional: pai, mãe e oito filhos, sendo quatro homens e quatro mulheres. Crescemos em um apartamento de três quartos no bairro de Botafogo, Rio de Janeiro. Jantávamos sempre todos juntos, em uma mesa enorme. Meu pai era funcionário público, foi do Ministério da Educação e a minha mãe, dona de casa.

Hoje não somos mais tão numerosos, perdi dois irmãos, pai e mãe.

---

<sup>6</sup> Subtítulo que faz parte do livro *Meus desacontecimentos* (BRUM, 2014).

<sup>7</sup> Clarice Lispector.

Imagem 1: Família – irmãos – Acervo pessoal



Todos nós oito estudamos na mesma escola, que era particular. Não nos era permitido ter ali qualquer problema, pois éramos bolsistas e precisávamos “merecer” aquelas gratuidades. Ela se chamava Brasil América e já não existe mais. Localizava-se na Rua das Palmeiras, no bairro de Botafogo, onde eu cresci. Lá permaneci da antiga primeira série até o primeiro ano do ensino médio, quando saí e fui fazer o curso Normal. Lembro de algumas professoras que se tornaram mais marcantes que outras, mas não lembro do meu processo de alfabetização.

Escolhi apresentar aqui a minha professora da terceira série, dona Laura. Ela tinha um enorme sorriso que iluminava sempre seu rosto, imagino que suas aulas fossem alegres como ela, pois não consigo imaginar alguém com um sorriso tão bonito e sempre presente, dando aulas tristes. Trago aqui uma foto dela com a turma. Marquei seu rosto, com o seu sorriso e o meu, para que os leitores deste trabalho possam nos identificar.

Imagem 2: Tempos de escola – Acervo pessoal



Ao olhar esta foto, depois de tanto tempo, lembrei-me da *Professora Muito Maluquinha*, livro do Ziraldo, em que ele diz que, na imaginação das crianças, aquela professora tinha estrelas nos olhos e riso solto como um passarinho. Acho que a dona Laura era um pouco assim.

Muitas das crianças que estão nesta foto estudaram comigo durante todo o período em que estudei no Brasil América, mas, desde que saí, nunca mais tive qualquer contato com elas. Minha família se mudou de cidade e mais tarde fui morar em Jacarepaguá, bairro em que moro até hoje e que é bem distante de Botafogo, lugar em que a maioria dos meus colegas morava. Então, acabamos sendo separados pela vida.

Da minha vida escolar da antiga quinta série em diante, lembro de fatos como uma gincana longa e intensa na qual passamos o dia inteiro executando tarefas. Recordo-me da professora de redação, que os meninos amavam porque usava umas saias rodadas que lhes permitiam olhar suas pernas e eu, o fato de que ela gostava do que eu escrevia e eu gostava de escrever muito (abandonei durante muito tempo essa ânsia pela escrita, não sei dizer o porquê). O grêmio estudantil, onde tínhamos reuniões com outras escolas, o recreio, a entrada na escola e a carteirinha azul com nossa foto, que tínhamos que entregar na chegada e onde eram carimbadas nossas faltas, presenças e atrasos; o uniforme cinza que mudava de modelo marcando a entrada naquele mundo chamado de ginásio também deixaram marcas na minha memória.

Lembro dos cheiros, dos espaços, das pessoas, do banheiro, dos corredores... Ao escrever, minha memória parece ser invadida por sensações que eu julgava esquecidas. Entendo hoje que marcante para mim foram as relações, os afetos, os segredos e os conflitos muito mais do que os conteúdos formais “aprendidos” naquele *espaçotempo*.

Neste ambiente, eu cresci, de forma desordenada e independente.

Das tantas expectativas que minha mãe tinha em relação aos seus filhos, uma foi marcante para mim, eu sempre soube que seria cumprida. Minha mãe não criou nenhuma de suas filhas para que fossem donas de casa, já que para ela era fundamental que trabalhássemos fora e fôssemos independentes, algo que ela, no seu tempo, não conseguiu. Trago comigo esta marca dela e minhas irmãs também.

Outro fator fundamental para compreender a pessoa que sou, é o fato de que cedo comecei a ler e segui lendo sempre, e muito. Não só eu, mas todos nós, irmãos e irmãs daquela família, leram e leem até hoje. Os livros foram e são muito importantes na minha vida. Com eles, pude entender desde cedo que há uma diversidade humana. Isto eu

transpus para as minhas tantas salas de aula. Li e leio sempre com meus alunos. Sei que isto não os tornará a todos leitores, mas sei que alguns serão tocados neste processo. Lemos sozinhos, em grupo, em voz alta, silenciosamente. Cada livro sugere discussões diferentes e a possibilidade de escutar o que cada um tem a dizer sobre o lido, as formas pelas quais (re)significam o texto de acordo com os fios de suas redes. Nesse caminho, vejo a possibilidade de enxergar cada um e também a possibilidade de cada um me enxergar. Nossos fios se entrelaçam e nos tornamos cúmplices.

### **Redes de formação: um breve relato**

Mesmo sendo uma professora só, digo que já fui muitas, passei e passeio pelas diferentes professoras que me habitam. Nesse movimento, teço e desteco (in)certezas, recriando-me em uma busca constante de ser professora. Esse vaivém me envolve, me enreda e faz com que a cada dia, com cada criança, eu seja, às vezes, outra. Busco me relacionar com aqueles e aquelas que habitam as salas de aula por onde passei e passo de maneira única, puxando fios que nos entrelacem e estabelecendo relações que façam diferença.

Assim, como a tecelã de Marina Colasanti<sup>8</sup>, personagem de um livro infantil com o qual já trabalhei e adoro, que teceu seu destino e soube, com coragem, desfazer os seus fios para mudar a sua história, ser professora, para mim, é realizar este movimento todos os dias, tecendo a cada dia a história de cada turma, mas sendo capaz também de destecer as certezas e as generalizações que pouco espaço têm nas diferentes salas de aula.

Sei, por exemplo, que a cada ano que passa me descubro mais e passo a gostar mais do que faço. Poderia, então, dizer que nasci professora, mas isto não é o que conta a minha história. A verdade é que me descobri sendo professora, no processo de ser professora. Hoje, posso dizer que, ao “mergulhar” nos e com os cotidianos das escolas e das muitas turmas que tive, reconheci-me professora. Através de meus alunos, colegas e minhas descobertas, enredei-me no processo e na arte de *aprenderensinar*.

---

<sup>8</sup> *A moça tecelã*, livro da autora Marina Colasanti, publicado pela Editora Global.

Busco trazer para a minha prática as minhas utopias pessoais, aquelas que tecei durante a vida, através das minhas vivências e das minhas aprendizagens. São elas que me movem, fazendo com que eu tenha sempre o desejo de fazer mais e melhor.

Vou, então, em busca dos caminhos da minha formação, em uma tentativa de poder me reinventar sempre, buscando aprender pelos caminhos que se apresentam, pois aprendi com Deleuze (1988, p. 271) que,

Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um para o outro. Pode-se dizer que aprender, afinal das contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Idéia Reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais.

Assim como o rato no labirinto, caminho, e nessa caminhada aprendo, entendendo que vivemos em um mundo de interações, onde cada fio é interligado a outros traçando múltiplos caminhos, não tendo como dizer qual fio é mais importante, pois um não existe fora dos outros.

Que fatores foram importantes ou determinantes em minha escolha? O enredamento de todos eles seria a resposta mais verdadeira, pois um acontecimento levou a outro e todos juntos tornaram concreto o fato de que hoje sou professora, ou pelo menos me formo como tal a cada dia.

O que torna a minha história diferente de tantas outras? As singularidades que só a ela pertencem, que me fazem sujeito único em um contexto plural e também interligado nessas redes.

Histórias determinantes na minha formação são todas, penso eu, mas elegi algumas para ilustrar a história que quero contar.

Fiz o curso Normal e até hoje, ao pensar na pessoa que eu era aos 16 anos, não sei explicar o porquê da escolha. Era ativa, contestadora em excesso e, de repente, vi-me estudando em um colégio de freiras e estudando para ser professora, o que representava tudo de mais opressor no meu modo de olhar para o mundo. Brigava muito com os professores e com as freiras que dirigiam a Instituição. No segundo ano saí de lá e fui terminar meu curso em outra escola, dessa vez não mais de freiras. Pouco me lembro daqueles três anos. Apenas um professor marcou minha passagem por aquele espaço, o de filosofia do 2º ano do curso. Guardei as provas que fiz com ele até pouco tempo. Olhava

aquele sujeito que tinha um nome tão especial, Índio, e uma enorme paixão pelo que fazia. Sentia que com ele podia falar, pensar, ousar e transgredir.

No final do curso, fui para Rio das Ostras. Meus pais se mudaram para lá e nesta cidade terminei o Normal e comecei a dar aulas em uma escola estadual<sup>9</sup>. Assumi uma turma de 3ª série e ainda não me sentia professora, mas, de alguma forma, não sei dizer qual, fui importante para aquelas crianças, pois quando encontro com algumas delas hoje, pais e mães de família, sou abraçada e lembrada com carinho.

Resolvi, então, fazer faculdade de Pedagogia na Faculdade de Macaé e lá me encontrei<sup>10</sup>. Cursei até o 3º período e adorava aquele lugar. Fui do Diretório Acadêmico da Faculdade logo no 2º semestre e amava estar ali, discutindo questões de Filosofia, Sociologia e Ética. Nesse período também conheci meu companheiro e fomos viver juntos. Com ele tive dois filhos e me vi com 21 anos, trabalhando como professora e cuidando de dois bebês. Assim não consegui mais cursar a faculdade, não concluindo minha graduação.

Naquele espaço ou naquele momento, comecei a pensar em educação, em como fazer diferença ou fazer diferente. Sabia do que gostava: ler. E esse fio dentro da minha rede me aproximou do caminho que segui depois.

Logo compreendi que ninguém só ensina e ninguém só aprende, este processo se dá em caminhos que se cruzam. Paulo Freire (2001, p. 27) diz:

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe.

Essa foi uma aprendizagem transformadora, portanto, importante conquista para a minha formação, pois a partir deste aprender pude trocar conhecimentos com meus alunos de uma maneira mais democrática. Nesse processo, entendi que não sou detentora de um saber que é estático, que precisa ser ensinado para aqueles que, a princípio, nada sabem. Consigo compartilhar experiências, respeitar a individualidade de cada um e, assim, tecer junto com meus alunos saberes que consideramos relevantes em nosso cotidiano, aprendendo e ensinando sempre.

---

<sup>9</sup> Era funcionária contratada pela prefeitura e cedida para o estado.

<sup>10</sup> Era o ano de 1983.

Trabalhei cinco anos na Prefeitura de Rio das Ostras, primeiro como professora e, depois, como auxiliar de coordenação de um projeto pedagógico desenvolvido para que as crianças saíssem da escola e passassem o resto da tarde desenvolvendo outras atividades. Havia almoço, estudo dirigido, teatro e esportes.

Em 1990, voltei para o Rio de Janeiro, pois meu companheiro veio trabalhar aqui e eu o acompanhei. Foi assim que em 1991, fui convidada a fazer parte do grupo de trabalho do colégio Baby Garden, instituição de ensino particular situada na cidade do Rio de Janeiro, escola onde trabalhei por 17 anos.

Lá trabalhei envolvendo meus sentidos, emoções, sentimentos, intuições, saberes e fazeres. O que mais me encantava naquele espaço era a autonomia que tínhamos em sala de aula. Aquele espaço era nosso, dos meus alunos e meu, e nele podíamos estabelecer nossas regras e criar espaços de aprender da forma que mais tivéssemos vontade. Ali me encontrei e, a cada ano que passou, me engajei mais no objetivo da instituição. Percorri caminhos diferentes. Sou inquieta o bastante para isso. Fui professora de 4ª série, de 3ª série, fui professora da sala de leitura e supervisora pedagógica do 1º ao 9º ano durante quatro anos.

Neste espaço, fui a melhor professora que eu podia ser, ousei e levei meus alunos e alunas a lugares que nunca imaginei serem possíveis. Comecei a levar propostas diferentes para a sala de aula e isso levou a novas ações por parte de meus alunos também.

Ao desencadear esse processo, descobri uma nova forma de ser professora que trazia para minha prática mais prazer, inclusive nas relações com os meus alunos. Assim, fui me descobrindo autora de uma série de possibilidades. Hoje compreendo que, ao fugir do tradicional, criei formas particulares de trabalho que estão carregadas da minha subjetividade e que me transformam em produtora de conhecimentos que, mesmo que não sejam legitimados pela ciência, existem. Desta forma, fugi aos currículos predeterminados, criando novos currículos carregados de invenções cotidianas que modificaram minha prática e que me tornam cotidianamente a professora que estou sendo.

A história que escolhi contar para ilustrar um pouco dessa prática aconteceu em 2005 com uma turma da antiga 4ª série.

Trabalhando em um colégio particular, sempre carreguei comigo a certeza de que precisava discutir com meus alunos a vida que ficava separada deles pelos muros dos prédios e condomínios onde viviam trancados em seu mundo de classe média, muitas

vezes julgando o outro sem nada saber sobre sua história. Aprendem, desde cedo, o preconceito. Oliveira (2003, p. 19), nos fala:

Numa história política e cultural de transformação de diferenças em desigualdades, característica da cultura burguesa ocidental, vamos perceber processos de aprendizagem que criam preconceitos e hierarquizam sujeitos e culturas, valorizando os princípios fundadores de umas em detrimento das outras.

Buscando mexer com estes processos discriminatórios, decidi trabalhar com as crianças a questão das desigualdades que acontecem dentro de um Brasil a que eles não têm acesso. Por que tantos migrantes nordestinos vêm para o Rio de Janeiro? Este fato está relacionado ao inchaço das favelas cariocas? Quem são estas pessoas? Onde trabalham? Como vivem? Mesmo sabendo que não é possível determinar e controlar aprendizagens e que a escola, como um fio de toda uma rede que forma a sociedade, não tem o poder de transformar sozinha, apostei e aposto, sempre, que é necessário trazer estas questões para dentro dela e discuti-las, como forma de ampliar ideias e discutir relações.

Levei para a sala de aula um material retirado do jornal *O Globo*. Era uma série de oito reportagens com o título *Vida Severina* que contava um pouco da vida de migrantes nordestinos que vêm para o Rio de Janeiro. Durante 15 dias, lemos todas as reportagens e fizemos debates sobre elas. As conclusões foram sendo registradas em mapas do Brasil, junto com as notícias. As respostas para as perguntas iniciais foram aparecendo e, no meio do caminho – e tem sempre um meio do caminho em sala de aula – apareceram necessidades e novas perguntas que foram ampliando o trabalho de forma significativa.

Primeiro, fomos pesquisar que parte do Nordeste era aquela que produzia tanta pobreza e tanta miséria; problemas como seca, fome, falta de escolas, falta de médicos e dentistas foram levantados pra que se pudesse compreender a origem daquelas pessoas. A política, a geografia e a história foram trazidas para a sala de aula de uma forma diferente: agora a vontade de descobrir sobre estas coisas era deles e não trazida ou imposta por mim.

Depois, pesquisamos músicas de diferentes compositores brasileiros que escreveram sobre o nordeste e as suas dificuldades e elegemos *Lamento Sertanejo*, do Gilberto Gil, como a música que melhor retratava aquela realidade que estávamos descobrindo. Esta música fala sobre a dificuldade do migrante em viver nas grandes cidades, tema bastante debatido na série jornalística. Esta música é verdadeiramente um

lamento e mexeu muito com os sentimentos das crianças, eles(as) pediam para ouvi-la todos os dias e aprenderam rapidamente a cantá-la. Com que sentimentos eles(as) entraram em contato ao ouvir, na voz tão linda de Gilberto Gil, aquela música?

Entrevistamos uma moça que morava na comunidade do Rio das Pedras, em Jacarepaguá, lugar onde a reportagem do *O Globo* foi iniciada, e eles ficaram impressionados com as coisas que ela lhes contou, pois falava de trabalho infantil, falta de escolaridade, separação de família (ela mora aqui e seus pais e alguns irmãos moram lá). Tudo aquilo que é inexistente em seus mundos tão seguros. Puxaram fios e relacionaram sua história ao projeto desenvolvido no ano anterior, sobre trabalho infantil. Desta vez, porém, puderam ouvir um relato oral de alguém que estava ali, presente. Aquela era uma pessoa real, que tinha uma história real e que morava na comunidade citada na reportagem com a qual iniciamos o trabalho. Mostro aqui um desenho feito por um dos alunos na volta da entrevista.

Imagem 3: O desenho do Pedro – Acervo pessoal



Entrevistamos, também, os jornalistas que montaram aquela série de reportagens, só que desta vez usando uma linguagem diferente, a internet. Ali, a descoberta de uma profissão foi marcante, eles perguntaram muito sobre o jornalismo e sobre as emoções destes profissionais ao lidar frente a frente com a miséria das comunidades (lugar onde a maioria das pessoas entrevistadas mora) e dos lugares do Nordeste onde foram realizadas as pesquisas. Um outro fator significativo na entrevista foi a descoberta de que uma reportagem dessas, com duração de oito dias, levou seis meses para ser elaborada e pronta.

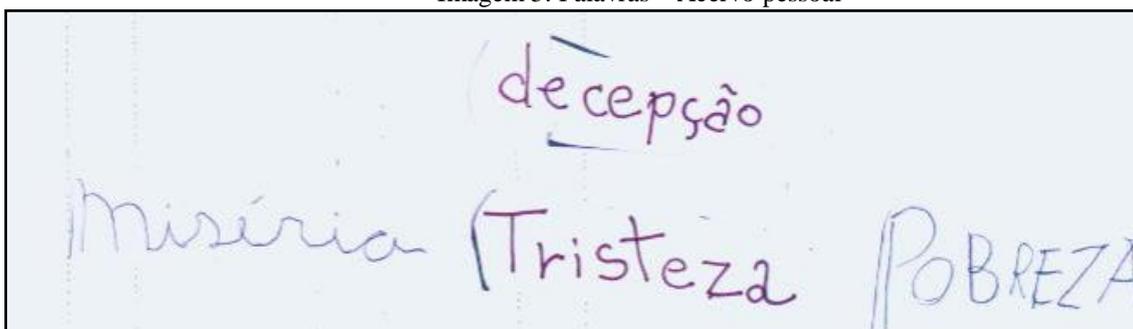
Lemos um trecho do texto *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, e através de desenhos os alunos representaram seus sentimentos.

Imagem 4: Morte e vida Severina – Acervo pessoal



Analisamos o quadro *Os Retirantes*, de Portinari, e a partir dele, as crianças registraram palavras que buscaram traduzir as suas emoções.

Imagem 5: Palavras – Acervo pessoal



Vimos o filme *Narradores de Javé*, de Eliane Caffé e Luiz Alberto de Abreu, para que pudéssemos “ver”, através de imagens, um pouco do Brasil que eles estavam descobrindo naquele momento de suas vidas. Foi muito interessante perceber como este filme trouxe, para eles, lembranças de um outro trabalho desenvolvido anteriormente. Havíamos trabalhado, no ano anterior, uma reportagem da *Revista Época* que mostrava um grupo de quilombolas que estava lutando contra o governo em função da transferência de sua terra de origem no Maranhão, para a construção de uma base militar. Isto também acontece no filme, os habitantes daquela pequena cidade tiveram que se retirar por causa

da construção de um açude. Esta relação foi discutida, era a segunda vez que se deparavam com este tipo de questão. Concluíram que algumas pessoas não têm seus direitos respeitados e que isso só acontece em lugares pequenos, onde a população é pobre e não tem condições de lutar contra esta injustiça.

Com tantos fios sendo puxados, o trabalho já estava durando quase dois meses, e nele havíamos envolvido diferentes sentidos e linguagens: a pintura, a música, a poesia, o texto jornalístico, o cinema, a entrevista, o computador... Através deles, puderam reconhecer a diversidade existente em nossa sociedade e busquei levar até eles a ideia de que uma cultura não pode se considerar superior à outra.

Para finalizar, as crianças apresentaram suas descobertas para as outras crianças da escola. Toda a apresentação foi produzida por eles: espaço, arrumação dos trabalhos, forma de apresentação... Tudo foi filmado e, em seguida, assistido por eles, que gostaram muito da experiência e falaram dias seguidos sobre ela.

Quantas aprendizagens foram acontecendo ao longo do processo? Quanto cada um aprendeu ou recolheu para si daquilo que estava acontecendo? Não sei responder a estas perguntas, não “medi” o conhecimento de cada um, não era este o meu objetivo, mas tenho certeza de que os seus sentidos foram tocados, suas emoções afloraram e que os saberes que foram construídos nesse momento foram significativos para as suas vidas.

Um dia meu aluno Gabriel disse o seguinte:

– Descobri que meu porteiro é nordestino e você sabe qual é o seu nome? Severino!

Fiquei feliz com sua descoberta, assim como ele estava feliz também. Percebi que aquela criança, que via seu porteiro todos os dias, tinha dado a ele uma identidade, tinha olhado para ele com olhos novos, transformando aquele porteiro em sujeito. Com este trabalho, pude exercitar uma forma diferente de trabalhar conteúdos curriculares formais, trazendo para dentro deles outros saberes que considero fundamentais para a vida daquelas crianças, como a solidariedade, o diálogo, a importância de conhecer a história de outros sujeitos, outras realidades diferentes daquelas que estão acostumados a ver. Assim, acredito, poderão exercer novas formas de cidadania, menos carregadas de preconceitos aprendidos tão cedo, podendo reproduzir menos esta sociedade às vezes tão injusta e que tira de alguns a dignidade. Isto, para mim, é educar na cidadania e não para a cidadania, ideia que abracei sempre. Nesta concepção, o aluno é visto como um cidadão em processo

de educação e exerce esta cidadania em situações que se apresentam no seu dia a dia de aluno/criança que é.

Tenho consciência de que, ao procurar levar para as minhas salas de aula propostas que contemplem a diversidade cultural e as desigualdades que se estabelecem a partir dessas relações, não estou assegurando que meus alunos/as irão repensar posturas e valores, mas sei também que ao conhecer as diversidades ou as causas de tanta desigualdade, estou proporcionando uma oportunidade de conhecimento que não está prevista nos currículos.

Ao realizar este trabalho, saberes dos conteúdos formais da escola foram aprendidos/ensinados de maneira mais “colorida”. É mais ou menos como poder aprender a ver as coisas do mundo através de portas e janelas que proporcionam uma aprendizagem com mais prazer, aquela que parte do que a criança quer aprender naquele momento. Quantos conteúdos foram trazidos a partir deste estudo? A geografia do Nordeste, a história do Brasil, diferentes formas de escrita, a leitura, a linguagem oral, as diversas linguagens da arte, a política e a sociologia.

Experiências como essa eu teria muitas para contar: as provas diferentes que fazíamos para desconstruir o mito das avaliações, os passeios pelas ruas da cidade, as aulas por todos os cantos da escola, as construções de mundo que fomos tecendo... Acredito em ser professora desta maneira, criando situações que proporcionem aprendizagens diferentes e significativas. Assim, vou me formando, ou melhor, me autoformando. Dessa maneira, vou sendo professora e aprendendo no e com o cotidiano a ser sempre.

Em 2001, fiz o vestibular para Pedagogia na UERJ e, em 2002, iniciei o curso chamado de Pedagogia II<sup>11</sup>. Essa foi a primeira vez que ouvi falar de coisas como escola real, cotidiano, fazeres, entre outras marcas dos pesquisadores *nosdoscom* os cotidianos. Estava ali o que eu queria e as muitas transgressões realizadas em minha sala de aula encontravam eco. Não saí mais deste espaço acadêmico e, em 2006, fui aprovada para o mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, o ProPED/UERJ.

Em abril de 2009, defendi minha dissertação *Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidianas e formação de professoras* que discutia a formação de professoras e a criação cotidiana de currículos por meio do estudo dos relatos de três professoras das

---

<sup>11</sup> Antigo CPM, Curso de Professores do Município na Faculdade de Educação da UERJ, matriz da Habilitação em Magistério das Séries Iniciais.

séries iniciais do Ensino Fundamental, nos quais as entrevistadas narraram suas aprendizagens e práticas tecidas ao longo de suas vidas, como estudantes e como docentes. Esse trabalho buscou contribuir nos campos de formação de professores e currículo.

Também em 2006, fui aprovada no concurso para professora do Colégio de Aplicação da UFRJ. Tomei posse em junho de 2007 e foi nesse espaço que comecei a me sentir de fato uma pesquisadora, isso porque lá trabalhamos com Ensino, Pesquisa e Extensão e isso me levou a Queimados e à minha pesquisa de doutorado aqui apresentada. No CAp, além de outras séries com as quais trabalhei, estou já há cinco anos como professora de Língua Portuguesa nos quintos anos.

Desenvolvo, em sala de aula, um trabalho com livros de literatura, que podem ser contados em forma de novela, trechos lidos diariamente por mim ou pelas crianças. Já lemos muitos livros e fizemos muitos projetos por meio deles. Destaco como inesquecíveis, pelas possibilidades que trouxeram:

- *Uólace e João Victor*, de Rosa Amanda Strausz, Editora Objetiva;
- *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, Editora Rocco;
- *Viagem ao Céu*, de Monteiro Lobato, Editora Globo;
- *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, Editora Casa Lygia Bojunga;
- *Quem tem medo fica de fora*, de Stella Carr, Editora Scipione;
- *Minhas Memórias de Lobato*, de- Luciana Sandroni, Editora Companhia das Letrinhas;
- *Histórias da Preta*, de Heloisa Pires Lima, Editora Companhia das Letrinhas;
- *Ali Babá e os quarenta ladrões*, adaptação de Luc Lefort, Editora Ática;
- *O príncipe medroso e outros contos africanos*, recontados por Anna Soler-Pont, Editora Companhia das Letras;
- *Píppi Meialonga*, de Astrid Lindgren, Editora Companhia das Letrinhas.
- *A invenção de Hugo Cabret*, de Brian Selznick, Editora SM ... entre outros.

Trago uma imagem com diversos trabalhos realizados por meio da literatura com fotos tiradas em diferentes anos no Colégio de Aplicação.

Imagem 6: Trabalhos literários – Acervo pessoal



Particpei em 2009 do planejamento do Pró-Letramento junto a profissionais da área de Língua Portuguesa do o Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC/UFRJ e fui formadora no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, em 2013, dois programas da Rede de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Integrei a equipe do Portal do Professor que, junto ao Banco Internacional de Objetos Educacionais, traz sugestões de aulas e atividades com o objetivo de colocar em diálogo professores de diferentes regiões do Brasil. O conteúdo do Portal inclui sugestões de acordo com o currículo de cada disciplina e recursos como vídeos, fotos, mapas, áudio e textos, que tornam o conteúdo mais dinâmico e interessante para o aluno. As atividades disponíveis no Portal são sugeridas por professores em uma proposta colaborativa.

A fim de instigar os meus sentidos e dialogar com outros sujeitos pesquisadores, procuro sempre participar, por meio da apresentação de trabalhos e da assistência a

apresentações de colegas, em diferentes congressos, seminários, encontros, colóquios... Deste lugar, posso olhar mais de perto o que vem sendo produzido na área da educação, principalmente na área de formação de professores e currículos.

Ao pensar o passado e rememorar minha formação, nas redes que a constituíram, e é claro, constituem ainda, posso dizer que ela não tem nada de linear e que os processos de formação acadêmicos, considerados “formação inicial” aconteceram de forma “diferente” em minha vida. Só voltei a cursar a universidade aos 37 anos. Minha formação foi sendo tecida com as minhas *experiênciaspráticas* e por meio das minhas trocas. É nesta formação que aposto, cheia de múltiplos caminhos e teias que levam a pensar e a transformar a prática cotidiana, mas que também, no meu caso, pela necessidade que sentia de compreender e buscar outros diálogos a partir dessa prática, levaram-me de volta às carteiras como *alunaprofessorapesquisadora*.

Em 2010, ingressei no doutorado e neste momento estou aqui a apresentar minha tese. O doutorado me proporcionou uma das experiências mais importantes da minha vida: participei do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/ PDSE financiado pela Capes na Universidade de Lisboa. Esse tempo, para mim, foi de uma riqueza que acho que não posso colocar em palavras, pelo menos não agora. Nunca tinha ido à Europa, nunca tinha vivido sozinha... Foi um tempo de inauguração! Tempo de felicidade!

E hoje aqui estamos nós, eu autora, vocês, leitores, a ponto de iniciar a leitura da tese na qual investi quatro anos da minha vida. Até aqui, leram algumas das histórias que escolhi contar para que pudessem saber quem sou e de onde vim. Sei, no entanto, que nada do que está escrito aqui pode e nem deve ser visto como verdade única e absoluta. Essa é apenas uma das verdades possíveis entre as tantas leituras possíveis das histórias vividas por mim. Arrisco a dizer aqui que esta é apenas uma história de ficção e que se embalada por outro momento, seria outra a história aqui narrada, ou não, como diria Caetano Veloso.

## 1 **POLÍTICAS PRÁTICAS OFICIAIS E COTIDIANAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

*A coordenação tem que me ajudar e não tentar provar a todo tempo que eu estou errada. Se eu estou errada, me ensina, eu tenho humildade para aprender!*

*Ela (uma “especialista” da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que esteve na escola) me disse assim: “Eu quero! Eu queroooo que a próxima avaliação seja mais rígida!”*

*Então a gente está em campos diferentes. Ela quer ferrar meu aluno e eu quero ajudar.*

*Eu não vou fazer a prova para o meu aluno, mas se meu aluno já vem com muita dificuldade... Gente, da escola pra fora meus alunos vencem mil leões por dia! O cara vai chegar em sala de aula e eu vou “sarapar”? Não vou não! Eu tenho essa dificuldade, eu tenho uma relação afetiva com meus alunos. Eu não estou ali para passar a mão na cabeça deles, tenho que preparar meus alunos para o mundo, eu não sou mãe deles, mas como eu não vou ler a prova pros meus alunos? (RACHEL, 2011)<sup>12</sup>.*

Começo este capítulo com a narrativa da professora Rachel de Queiroz<sup>13</sup>, porque ela me parece emblemática para pensar muitas questões referentes ao embate que se dá cotidianamente, em diferentes campos, entre professores e autoridades que não atuam nas salas de aula, seja em relação às *políticaspráticas* cotidianas, seja em relação às *políticaspráticas* nacionais que estão a circular por meio de documentos oficiais ou mesmo encarnadas nos sujeitos que compactuam (ou não) com elas. A narrativa me parece fértil também para discutir as relações verticais que se estabelecem em alguns *espaçostempos* escolares (re)afirmando discursos que apontam que a “má qualidade” da educação é responsabilidade dos professores que não sabem “ensinar” aos seus alunos aquilo que eles devem aprender, como se fosse possível, por decreto, determinar o modo de agir desses professores a fim de “modificar” suas práticas e, com isso, mudar “a realidade da escola”.

---

<sup>12</sup> Mantenho as narrativas das professoras sem espaçamento 0,4 a fim de respeitar o leitor deste texto, em função da extensão das mesmas. No entanto, afirmo que este trabalho pretende dar às narrativas de professoras o mesmo *status* que às citações de diferentes autores.

<sup>13</sup> As professoras participantes da pesquisa foram todas mulheres e tiveram seus nomes preservados e trocados pelos de escritoras de diferentes lugares do mundo. São elas: Marguerite Duras, Cecília Meireles, Florbela Espanca, Adélia Prado, Roseana Murray, Adriana Falcão, Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Maria Mazzetti, Clarice Lispector, Virginia Wolf, Emily Dickinson, Sylvia Orthof, Marina Colasanti, Tatiana Belinky, Márcia Tiburi, Agatha Christie, J.K. Rowling, Martha Medeiros, Isabel Allende, Rosamund Pilcher, Chimamanda Adichie, Fernanda Lopes de Almeida, Hilda Hilst, Maria Clara Machado, Luciana Sandroni, Paula Saldanha, Astrid Lindgren, Ana Miranda, Jane Austen, Marisa Lajolo e Maria José Dupret.

Outra riqueza que se desenha neste diálogo é a desobediência que professores e alunos demonstram por meio de suas formas de estar no mundo. Eles tomam decisões, estabelecem relações afetivas, trazem a vida para o espaço escolar e, acima de tudo, ousam subverter o *status quo*, sendo outros daquilo que deveriam ser e fazer *a priori*.

As escolas vivem permanentemente esses embates, pois são organismos vivos que pulsam, ou seja, há vida *dentrofora* (ALVES, 2010) das escolas independente daquilo que se espera que elas sejam dentro de seus muros físicos. Alunos, professores e todos aqueles que ali circulam produzem cotidianamente relações e conflitos que muito certamente não são sempre os mesmos e nem se dão sempre da mesma forma. Digo com isso que esses sujeitos criam/praticam relações e políticas em seu cotidiano e vão defendê-las ou não, de acordo com o que a ocasião permite e possibilita, pois aprendi com Alves (2010, p. 1.204) que

[...] políticas são práticas realizadas em contextos cotidianos múltiplos, é preciso compreender que elas podem ser visíveis, no sentido de públicas ou conhecidas, e invisíveis, ou seja, por causa de cegueiras epistemológicas, permanentes ou temporárias, temos muitas dificuldades em percebê-las ou concebê-las como também públicas, na medida em que não hegemônicas .

Rachel nos apresenta esse embate travado, mostrando que *políticaspráticas* acontecem nos cotidianos das escolas e que não é possível formular uma *políticapráctica* de formação que não leve isso em conta, que as considere separadamente.

A partir dessa discussão, apresento o objetivo desta tese que é pensar uma Epistemologia de Formação Contínua fundamentada no trabalho em sala de aula, na troca de *experiênciaspráticas*, nas histórias de vida e nos saberes experienciais enredados na vida cotidiana apontando/desinvisibilizando a complexidade que faz parte da vida, do processo de formação que é contínuo e a importância das narrativas nesse processo. Para isso, apresento meu trabalho de pesquisa e extensão no município de Queimados com professoras da rede municipal que usa uma metodologia/política que envolve os cotidianos das salas de aula, as rodas de conversa com narrativas de experiências e de histórias de vida. Defendo que a formação se dá continuamente, ou seja, ela é um processo que começa com o nascimento e se tece por toda a vida dos sujeitos, pois

[...] em todos os contatos com escolas – como alunos ou como professores – estamos sempre em formação. Antes de chegarmos à universidade para um curso de quatro anos, tivemos, necessariamente, onze anos de escolarização, durante os quais assistimos e participamos de milhares de “situações” de

*aprendizagemensino* que nos formaram quanto a práticas didáticas, pedagógicas e curriculares múltiplas (ALVES, 2010, p. 1.196).

Por isso, opto pelo uso da expressão Formação Contínua para a Epistemologia que pretendo pensar, pois entendo que ela explicita melhor a proposta aqui apresentada do que o termo formação continuada, já que a pesquisa realizada entende, como já exposto acima, que a formação é um processo permanente.

Para iniciar essa conversa/narrativa, discuto, neste primeiro capítulo, duas ideias importantes para a tessitura da pesquisa. De início, apresento a ideia de que as políticas oficiais de educação se tecem a partir dos embates cotidianos entre diferentes grupos, ou seja, não há uma política separada da prática, há *políticaspráticas*, o que significa que todas as ações desenvolvidas pelos praticantes das escolas são, também, fruto de decisões e convicções políticas e expressam valores e objetivos também políticos. Depois trago uma discussão acerca do que vem sendo dito em textos oficiais de políticas públicas para a formação continuada<sup>14</sup> no Brasil e de que forma esses textos vêm sendo lidos e usados no município de Queimados a partir das falas das professoras e do que pude captar delas. Isso me parece importante como apresentação porque o que busco realizar pretende se apresentar como uma *políticaprática* contra-hegemônica, que desinvisibiliza os cotidianos escolares mostrando que o que parece posto como política de formação contínua é um processo de embates que se tece coletivamente e cotidianamente. Além disso, pratico um exercício da suspeita que tem me mostrado que há outras maneiras de produzir *políticaspráticas* de formação que estão enredadas às vidas e histórias das professoras, no caso desta pesquisa, de Queimados.

### 1.1 Os que *pensamfazem* educação: políticas como criações cotidianas

Há um discurso impregnado no imaginário de muitos educadores, vivo há mais de trinta anos dentro de escolas, de que há aqueles que fazem políticas e aqueles que as implementam (ou deveriam). Essa ideia é impregnada de uma linha de pensamento mais ampla, a de que ao professor só cabe o fazer, ou seja, nessa lógica o fazer e o pensar estão

---

<sup>14</sup> Os textos oficiais chamam de formação continuada aquela que se dá após a formação inicial nos cursos de ensino médio, curso Normal, ou nas licenciaturas no ensino superior.

em campos separados. Essa é uma ideia que retira das relações a sua complexidade, como se a vida fosse estanque, separada em quadrados em que cada sujeito ocupa o seu espaço sem atravessar as fronteiras que o delimitam. Segundo Morin (2003), fomos ensinados a isolar: objetos do meio ambiente, as disciplinas das relações entre elas. Dessa forma, reduzimos o que, *a priori*, é complexo ao simples, ou seja, somos ensinados a decompor, a eliminar a desordem e as contradições. Nesse mundo sem complexidade, criado no imaginário dos sujeitos que separam o pensar do fazer, criamos os especialistas, aqueles que pensam as políticas de educação muitas vezes numa visão determinista, mecanicista, quantitativa e formalista e em forma de grafia de árvore,

[...] o que pressupõe um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado. É a partir desta ideia que se entende que se está melhor, se sabe mais, quando atingindo o cimo, chegamos às indispensáveis folhas (que nos permitem respirar melhor), às lindas flores (que nos permitem poetizar a vida) e aos frutos saborosos (que não nos deixam morrer de fome) (ALVES, 2000a, p. 113),

deixando de fora a subjetividade, a afetividade, a liberdade e a criação. Um *espaçotempo* formado por quadrados imaginários e estanques, onde há os que elaboram políticas em gabinetes fechados e há os professores que apenas as executam. Nessa relação, em que um pensa e outro executa, sempre de forma vertical, como na metáfora da árvore, “os problemas não resolvidos da realidade são sempre ‘culpa’ de quem não entende ou não sabe usar as ideias e determinações, sempre bem pensadas” (OLIVEIRA, 2013a, p. 378), ou seja, dos professores.

Os estudos com os cotidianos, minha opção *epistemológica teórica política*, têm me ensinado a impossibilidade dessa falta de circulação e dessa relação vertical. Somos sujeitos e fazemos parte de uma rede em que poderes, saberes, afetos e fazeres circulam a todo o tempo, mostrando a impossibilidade de separar o pensar do fazer. Entendo que dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com seus respectivos atores em cada lado do processo é uma perspectiva que tenta deixar de fora a riqueza da vida real nas escolas.

Stephen Ball (2001) se refere à produção dessas políticas (ele trata especificamente das políticas de currículo) como um “ciclo de políticas”, ou seja, ele usa a circularidade para compreender como políticas e práticas se influenciam mutuamente, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local. Cada

um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Com a imagem dessa circularidade, ele aponta que políticas oficiais e práticas desenvolvidas nas escolas interagem e, dessa forma, determinam-se mutuamente de forma dinâmica e flexível.

Concordando com Ball acerca da impossibilidade de separação entre política e prática, discuto essas políticas. No entanto, a metáfora que uso não é a da circularidade e sim a da rede, ou seja,

[...] nela é possível estabelecer um sem número de percursos para se ir de um ponto a outro ponto, complexificando as lógicas de compreensão dos múltiplos *espaçotempos* do viver humano, exigindo que esses sejam percebidos como não completamente ordenados, nunca, porque fruto de múltiplas de diferentes práticas, em permanente mudança (LEFEBVRE, 1983, p. 35-36).

Penso que essas *políticaspráticas* interagem horizontalmente envolvendo todos os que *pensamfazem* educação de forma que documentos oficiais, professores e todos os outros *dentrofora* das escolas dialogam com essas políticas “mais ou menos intensamente, em virtude do seu poder de intervenção” (OLIVEIRA, 2013a, p. 378). Edgar Morin (1995), em seus estudos acerca do *complexus*, alerta-nos sobre a impossibilidade de sabermos, nos processos sociais, quem é produto e quem é produtor. “O processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz” (MORIN, 1995, p. 182), ou seja, não há como determinar a partir de que essas *políticaspráticas* são produzidas.

Cada um desses autores: Ball, Oliveira, Alves e Morin afeta minha prática como pesquisadora e pensando com eles compreendo que as políticas são *políticaspráticas* tecidas em rede em um processo horizontal e carregado da complexidade cotidiana.

Mergulhada nas realidades das escolas de Queimados por meio da relação com suas professoras, observo e aprofundo essa ideia da produção das *políticaspráticas* em redes, para além das compreensões generalizantes acerca do tema. Tenho podido compreender com elas de que forma as produções de políticas são resultado das escolhas epistemológicas de cada um. O relato de Rachel, que abre este texto, mostra-nos bastante bem esse embate entre o que deve ser feito (que aparece na voz da “especialista” da Secretaria Municipal de Educação/SEMED) e o que a professora faz. Obviamente, esse diálogo só se tornou interessante para o que desejo pensar porque minha escolha pela pesquisa *nosdoscom* os cotidianos exige que eu esteja atenta a todos os movimentos,

dizeres e fazeres das professoras, ou seja, minha caça por aquilo que, a princípio, é irrelevante me leva a olhar para esse diálogo tentando perceber o que ele pode me contar sobre a elaboração das políticas por meio dos embates cotidianos que as professoras de Queimados vivem.

Posso afirmar, a partir de tudo o que este diálogo acima registrado e esses autores me levaram a refletir, que as *políticaspráticas* em Queimados são múltiplas e são resultado dos embates travados entre os diferentes grupos de profissionais de educação e “usurários” do sistema público. De acordo com essa ideia, de que as *políticaspráticas* são *escolhasembates*, entendo que algumas se tornam hegemônicas em função do lugar que cada pessoa, com sua maneira de pensar, suas ideias e ideais, ocupa. A “especialista” da Secretaria de Educação, nesse caso, traz a força do seu cargo e do poder que ele lhe confere para tentar determinar a forma como a professora deve agir em relação às avaliações que realiza. Nesse caso, suas crenças se tornam hegemônicas; é ela, junto aos seus outros, que elabora e torna públicas as políticas oficiais do município. Tomo emprestada de Santos (1995) a ideia de arquipélago de subjetividades para pensar que as políticas públicas se movimentam também nessa mesma relação, ora o embate acentua mais determinada concepção de mundo, ora acentua outra, nesse caso, de acordo com o tempo e o espaço ocupados pelos gestores da educação no município. Segundo o autor:

Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e colectivas. Somos de manhã cedo privilegiadamente membros de família, durante o dia de trabalho somos classe, lemos o jornal como indivíduos e assistimos ao jogo de futebol da equipe nacional como nação (p. 107).

Nessa mesma lógica são tornadas hegemônicas e chamadas políticas nacionais aquelas que fazem parte dos documentos oficiais do Estado. Nesses documentos encontramos diversas concepções de educação com prevalência daquelas que expressam os grupos politicamente hegemônicos, mas onde também são perceptíveis muitos dos embates travados durante as suas formulações.

## 1.2 O que os documentos têm nos apontado sobre as políticas de formação continuada no Brasil hoje?

A economia mundial hoje tem como base a hegemonia da sociedade de mercado (SANTOS, 2000), o que vem gerando políticas oficiais na área da educação voltadas para “o princípio da competência por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade internos e externos à[s] escola[s]” (HYPOLITO *et al.*, 2009, p. 102) que visam a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ou seja, têm sido caracterizadas por um conjunto de ideias que fazem apelo à eficiência, à eficácia, à excelência e à “qualidade”. Essas políticas oficiais, resultados de opções políticas e epistemológicas com prevalência do pensamento neoliberal, individualista, pragmático e utilitarista que proclama a felicidade como direito e conquista de indivíduos “livres” e “iguais”, desconsiderando os contextos e os grupos sociais em que se inscrevem.

No entanto, quando entendemos o mundo considerando a sua complexidade, compreendemos que essas formulações de políticas oficiais se dão por meio de debates e tensões entre diferentes grupos sociais e os ideários por eles professados e no caso dos grupos hegemônicos, legitimados. Assistimos hoje na TV, nos jornais, nas postagens nas redes sociais uma difusão dessas ideias, o que nos mostra diariamente que a escola pública não ensina, que o professor é despreparado, sendo desqualificado e então considerado o culpado pela má qualidade do ensino e pelo analfabetismo. Apresento aqui três manchetes de reportagens que reforçam essa crença.

Imagem 7: Notícias – Acervo pessoal

Edição do dia 18/03/2009  
18/03/09 - 23h59 - Atualizado em 23/03/09 - 23h23

## Má qualidade do ensino atrasa os alunos brasileiros

A última reportagem sobre a opinião dos brasileiros quanto à educação pública aborda o terceiro principal problema apontado: a baixa qualidade do ensino. Alunos do Pará são exemplo do mau aprendizado.

Retirado de: <http://g1.globo.com/jornaldaglobo/0,,MUL1049128-16021,00-MA+QUALIDADE+DO+ENSINO+ATRAS+A+OS+ALUNOS+BRASILEIROS.html>

## 'Brasil forma muito mal seus professores', diz pesquisadora

Para a doutora em Educação pela Universidade de Harvard, o país erra ao ser pouco específico nas diretrizes curriculares

POR ANTÔNIO GOIS  
15/07/2013 8:00 / ATUALIZADO 15/07/2013 9:52

SEGUNDA, 25/03/2013

## Má qualidade da educação deixa o Brasil estagnado no ranking mundial de IDH desde 2007

País está na 85ª posição na lista elaborada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Retirado de:  
<http://cbn.globoradio.globo.com/colunas/missao-aluno/2013/03/25/MA-QUALIDADE-DA-EDUCAO-DEIXA-O-BRASIL-ESTAGNADO-NO-RANKING-MUNDIAL-DE-IDH-DESDE-2007.htm#ixzz34FqgoeJ>

Esse discurso é também de muitas professoras que ora se desqualificam, ora desqualificam suas parceiras de trabalho. Trago uma narrativa/diálogo entre a professora Cora Coralina e uma professora representante da Secretaria Municipal de Educação de Queimados (SEMED). Acho que ele é importante porque está carregado de concepções acerca das políticas de educação do município e muito fortemente apresenta o professor como responsável pelo “fracasso escolar”.

*Cora: Eu tenho facilidade de trabalhar com xerox porque eu tenho uma impressora na minha casa que eu comprei, aí eu trabalho muito com texto. Inclusive a minha orientadora estava tomando a leitura deles para saber quem vai para o quinto ano, eu tenho trinta e um alunos e vinte estão*

*lendo bem porque eu trabalho com textos com eles. A professora anterior trabalhava com silabação, eu não vejo nada de errado com a silabação, mas para a proposta do quarto ano ALFA, eu achei que era muito limitado. Então eu trabalho com todos os tipos de texto: receita, notícia de jornal, poesia, a estrutura da poesia, estrofe, verso... Eu trabalho muito isso com eles, a questão da rima para eles O que eu percebo aqui na rede é que aqui quase não tem professor concursado, a gente conta no dedo quem é concursado. Eu estava falando com a minha orientadora que as professoras da base aqui da Rede que são contratadas parece que não têm... Eu não sei o que está acontecendo... As crianças estão chegando ao terceiro ano... tem criança que não sabe escrever o nome, tem criança que não sabe organizar o caderno...*

*Algumas professoras estão entrando com uma proposta para a gente colocar no papel qual é a meta do primeiro ano, do segundo ano, do terceiro ano porque está virando uma bola de neve isso, as crianças chegam ao terceiro ano sem saber copiar do quadro.*

*Falta muita coisa: falta apoio, falta material ... A minha escola não tem nem mimeógrafo.*

*O que eu penso é o seguinte, quando foi implementado o ciclo aqui no município, foi no ano de 2011 ou 2012, sei lá, ninguém conversou, porque aqui no município é assim, jogam as coisas e não conversam com os professores. Nós não fomos nem comunicados sobre a mudança para ciclo. Aí as pessoas ficaram assim: “Caramba, vai ter aprovação automática!”*

*Aqui no curso uma professora disse assim: “Meu aluno estava falando que não ia estudar porque ia passar de ano!” Eu disse a ela que está cheio de professora com essa mentalidade de que não vai precisar ensinar nada porque no ano seguinte ela passa a batata quente para a frente. Falta compromisso! O professor não está cumprindo o seu papel!*

*Quando a SEMED começou a fazer assessoria nas escolas, todo mundo disse que eu era maluca porque eu adorei, sabe por quê? Tem um montão de professor que não quer nada, não é uma questão de ser contratado ou professor concursado. Eu cansei de ver professor chegar na sala de aula de alfabetização com a mão limpa, vazia... Vai lá e dá qualquer coisa para a criança. A criança não é lixo, a mesma coisa que eu quero para o meu filho, eu quero para o filho dos outros porque o país que eu estou entregando para eles é o país que eu quero para o meu filho.*

*A gente tem que ter consciência social porque o único jeito da criança sair desse ciclo de pobreza é através da educação e as pessoas não têm essa consciência. Tem professor que chega e não dá nada para o aluno. Quando a SEMED começou a pegar no pé... Tudo bem que a SEMED tem falhas e falhas graves! Chega lá dizendo que o professor não faz nada pelo aluno, mas ela também não dá recurso para isso: não dá Xerox, não dá material decente. Você pega esse kit escolar que as crianças recebem e o lápis não tem ponta. (Olha para a representante da SEMED que está acompanhando o grupo nesse dia e diz) Você sabe disso!*

*(Outra professora completa) Por isso que eu gasto mesmo do meu dinheiro!*

*A representante da SEMED diz: Eu acredito em tudo isso que você está falando. Aqui eu não sou da SEMED, sou professora como vocês e eu vejo isso! É só que as escolas, isso é para todas nós aqui, as escolas recebem recurso financeiro. Cobrem dos seus diretores! A SEMED não recebe esta verba, a verba da sua escola vai direto para a conta da sua escola. A sua escola tem um conselho, cobrem dos conselhos! Eu trabalhei numa escola lá no fim do mundo, a SEMED não ia lá. Quando chovia a gente ficava com lama até os joelhos, mas pode perguntar a qualquer um se faltava lápis, tesoura, cola... professor tinha cota de xerox mensal, porque o dinheiro da escola pública é da escola pública e é para ser usado naquilo que falta nela. Como assim não tem lápis? Não tem xerox? Não tem nem mimeógrafo? Cobrem dos diretores de vocês! Cadê o conselho? Esse problema é velho, mas aí chega na hora de votar no diretor e o professor fala assim: “Ah, não tem outro, vou votar nesse mesmo!”*

*Cora volta a falar: Gente, o problema é o seguinte, tem professor que gosta que não tenha mimeógrafo porque aí ele não precisa fazer nada. O maior protagonista da escola, o aluno, tá deixando de ser protagonista, para ser coadjuvante.*

*Eu digo assim: o aluno não é meu, é da escola, hoje ele está comigo e amanhã está com você! Hoje ele está com você e amanhã está comigo de novo. A bomba né? Porque é assim que o aluno é chamado. A bomba está comigo hoje e amanhã está com você (CORA, 2012).*

A professora Cora começa a sua narrativa a partir de uma conversa que surge sobre professores contratados e efetivos. Ela tenta, inicialmente, dizer que o problema da educação no município é responsabilidade dos professores contratados, mas percebe durante a sua própria fala que a maioria das colegas professoras que estão participando do grupo de pesquisa é de professoras contratadas de forma temporária; ela então não chega a dizer isso muito claramente, gagueja e segue em frente mudando o seu discurso e tornando-o mais generalizante no que concerne a não alfabetização das crianças e a formação das turmas de quarto ano ALFA<sup>15</sup>. É interessante porque, sem ter esse objetivo, ela levanta uma questão bastante importante para as outras professoras ali presentes: a precariedade do trabalho por contrato temporário. Quando a representante da SEMED se refere às cobranças que precisam ser feitas aos diretores e conselhos, ela talvez se esqueça que muito dificilmente essas cobranças podem ser realizadas por uma professora nessa situação, pois esta pode ser demitida sem grande explicação. Algumas professoras narram sobre seus receios nesse sentido.

A fala de Cora segue com a mudança de seu discurso, ou seja, não é mais o professor contratado o vilão da história, mas sim todos os contratados ou concursados que no seu entendimento chegam à escola com as mãos abanando... Ou seja, muitos professores, em sua concepção, não sabem ou não querem trabalhar, sendo então, por isso, culpados pelo “analfabetismo” de seus alunos e alunas.

Outro ponto que chama atenção em sua narrativa é a falta de diálogo que ela diz existir entre as “novas” políticas e os praticantes que devem concretizá-las sem que aos professores seja dado o direito de discuti-las. De acordo com o que ela diz, os professores do município “interpretaram mal a política pública”, ou seja, entenderam que não precisavam mais alfabetizar as crianças no primeiro ano do ciclo<sup>16</sup>. Mas isso é apenas a sua interpretação. Não sei mesmo de que forma essas políticas oficiais foram praticadas por cada professora, mas entendo que este exemplo nos mostra o quanto essas determinações são modificadas e influenciadas de acordo com a impressão que cada praticante tem delas e também de acordo com as suas concepções de mundo. Essas políticas oficiais não dialogadas são (re)traduzidas criando diferentes vivências, ou seja,

---

<sup>15</sup> Turmas que chegam ao quarto ano de escolaridade sem que estejam alfabetizadas. Essas turmas, assim como a pesquisa que desenvolvi, serão apresentadas no capítulo 3.

<sup>16</sup> A legislação permite que a escola organize suas classes por ano ou por ciclos de aprendizagem. O 1º ciclo é composto por 3 anos, o 1º, o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental. O 2º. Ciclo é formado pelo 4º e 5º, o 3º ciclo pelos 6º e 7º anos e o 4º ciclo pelo 8º e 9º anos, já que o Ensino Fundamental agora dura nove anos.

não há um campo vazio para a mera aplicação de políticas fora dos contextos em que são usados. “Já no ano 2000, Arroyo nos alertava para o fato de que proposições de política educacional encontram, sempre, um cotidiano onde já acontecem coisas e que atua sobre elas, não só funciona a partir delas” (OLIVEIRA, 2013, p. 380). Assim acontece com a política de ciclos, que é produzida a partir de uma realidade já existente no cotidiano das escolas que é a necessidade de entender a alfabetização como processo que não termina no primeiro ano de escolaridade, mas chega como política pública vinda de cima, sem diálogo, sendo atravessada pelas mais diversas concepções e crenças individuais, pois não há, segundo a professora Cora, um movimento de discussão coletiva por parte daqueles que estão no momento a definir as políticas públicas no município.

Há também outra ideia muito perversa na fala da professora Cora; a de que a escola é a única redentora das injustiças sociais. É ela que tem a função de quebrar o ciclo de pobreza que está instaurado naquele *espaçotempo* social, como se a escola fosse apartada da política do município. Nessa linha de pensamento, em que o professor é o culpado do fracasso escolar e a escola deveria ser o *espaçotempo* de redenção das mazelas sociais, é necessário que se criem políticas voltadas para “ensinar” ao professor como ser professor. É necessário verificar a qualidade do que tem sido feito pelos professores no cotidiano das salas de aula, para isso são pensados sistemas de ranqueamento de escolas e avaliações nacionais e locais, além de um número crescente de programas como Amigos da Escola, adoção de escolas por empresas e adoção de sistemas apostilados que são comprados do sistema privado (HYPOLITO *et al.*, 2009),

[...] algumas redes estaduais e municipais estão indo além: a compra de “pacotes” produzidos longe da realidade de seus alunos, onde tudo o que se fará está pré-definido em apostilas, cadernos, livro de orientação do professor etc. O modelo das escolas de sistema apostilado, estilo Anglo, Positivo e outros, modelo mais bem sucedido de lucros neste nicho de mercado em que deve se tornar a escola, é agora transportado para as redes públicas (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 43).

Tudo isso com o intuito de “melhorar a qualidade do sistema”, ou seja, vemos em jogo critérios de eficiência, “condição para ser competitivo, social e economicamente” (GATTI, 2008, p. 62), pressuposto que tem regido o mundo social de acordo com o mercado.

Como parte desses critérios de eficiência e em consonância com esses discursos, vemos um forte incremento nas políticas de formação contínua, que partem do princípio

de que a melhoria da qualidade da educação se dá por meio da qualificação docente, ou seja, um projeto de individualização e culpabilização que retira do Estado e da sociedade suas responsabilidades em fornecer uma educação pública com uma infraestrutura sólida e transfere para o professor o ônus dessa educação. Como resultado, estamos a assistir, desde os anos 1990, a intensificação da implementação de muitas propostas e programas e a ampliação dos investimentos públicos do Ministério da Educação (MEC), em parceria com os sistemas de ensino estaduais e municipais, na formação contínua dos profissionais da educação básica, em especial para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (SANTOS, 2011).

Alguns autores apontam que por meio dessa política há muita formação e poucas mudanças nos dilemas cotidianos. Autores como Estrela (2006), Imbernón (2009) vêm apontando essa contradição. Imbernón (2009) nos diz que talvez isso aconteça “porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais” (p. 34-35), ou seja, as políticas de formação continuada nessa perspectiva tendem a desconsiderar a autoria do professor, sua experiência prática cotidiana e o seu contexto de trabalho.

Vemos, então, hoje, uma infinidade de ofertas formadoras que oferecem “capacitação” aos professores. Esse mercado de formação contínua de professores no Brasil, em muitos casos, terceiriza a formação, entregando-a a iniciativas privadas de qualidade duvidosa.

Em Queimados percebemos que há diferentes maneiras de gerir a oferta de formação: parcerias entre a SEMED e o Governo Federal por meio dos Projetos da Rede de Formação Continuada<sup>17</sup> em diferentes iniciativas; a pesquisa aqui apresentada e coordenada por mim que traz com ela o nome da UFRJ e a parceria com a Companhia de Concessões Rodoviárias Nova Dutra ou CCR Nova Dutra através do Programa Estrada para a Cidadania que envolve cerca de 29 mil crianças de sete municípios da região. Criado em 2005, o Programa

[...] reúne um conjunto de ações de caráter educacional, que visa levar informações sobre segurança de trânsito e cidadania a alunos da 3ª série (4º ano) das redes públicas municipais de ensino fundamental. Até o ano passado, o Programa envolveu 220 mil alunos e 7.500 professores.

---

<sup>17</sup> Estas políticas serão apresentadas mais adiante no texto.

O conteúdo didático exclusivo do Programa Estrada para a Cidadania leva em consideração a transversalidade entre matérias. Isso significa que um mesmo assunto pode começar a ser tratado na aula de História e prosseguir na aula de Geografia, unindo aos conteúdos tradicionais informações sobre trânsito e cidadania. A NovaDutra não faz contato direto com os alunos. Todo o conteúdo do Programa é ministrado pelos professores. Para facilitar a sua assimilação pelas escolas, o Programa treina os educadores, com sugestões de exercícios, trabalhos e atividades de sala. Além disso, a Concessionária oferece gratuitamente material de apoio aos educadores e cartilhas a todos os alunos abrangidos. A preparação de diretores de escolas, coordenadores e professores acontece mensalmente por meio de palestras de sensibilização e oficinas de capacitação, que ocorrem nas cidades abrangidas pelo projeto. À medida que o conteúdo é ministrado, novas possibilidades de aplicação do material didático são apresentadas aos educadores. Nas escolas, as aulas do Programa Estrada para a Cidadania acontecerão semanalmente e algumas das atividades estão formatadas de maneira a envolver também os familiares das crianças, com exercícios que precisarão ser realizados em casa. Com essa dinâmica, a Nova Dutra estima que aproximadamente 300 mil pessoas serão atingidas pelas mensagens educativas<sup>18</sup>.

Ou seja, por meio da parceria firmada, a Nova Dutra, empresa privada, de alguma maneira, tem influência sobre os currículos praticados no município. Segundo algumas professoras participantes da pesquisa, a parceria impõe mais e mais projetos a serem realizados para além daqueles já preestabelecidos pelo município. De acordo com o texto acima e entendendo que as palavras vêm carregadas de sentidos – “todo o conteúdo do Programa é ministrado pelos professores. Para facilitar a sua **assimilação** pelas escolas, o Programa **treina** os educadores, com sugestões de exercícios, trabalhos e atividades de sala” - essa é uma formação que se dá de maneira verticalizada e mecanicista: ao professor só cabe realizar as tarefas para as quais ele é “treinado” e que são transmitidas pelos especialistas.

### 1.3 Políticas públicas oficiais e hegemônicas de formação continuada

Vimos que a crença de que a melhoria na qualidade da educação se dá via melhoria da qualificação do professor tem contribuído para que haja um forte incremento nas políticas de formação contínua. Como resultado temos a Lei 9.394/96 trazendo em seu texto a criação de redes de formação por parte do Ministério da Educação, estas voltadas principalmente para os profissionais dos anos iniciais da Educação Básica.

---

<sup>18</sup> Fonte: <[http://abetran.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=6320&Itemid=143](http://abetran.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6320&Itemid=143)>. Acesso em 15 abr. 2014.

Em diferentes artigos da Lei 9.394/96 observamos que a formação contínua aparece contemplada, o que é uma conquista para o professor. No entanto, a escolha das palavras que compõem o texto nos dá indícios das concepções ali enredadas. Lemos no texto da Lei 9.394/96, no que se refere à formação continuada de professores: no Artigo 61, inciso I temos; “capacitação em serviço, no Artigo 67, inciso II; aperfeiçoamento profissional continuado e no Artigo 87; treinamento em serviço”. A leitura que faço das perspectivas adotadas pela Lei e pelo MEC em sua política de formação traduzem “uma concepção de formação e um perfil de professor que [servem] de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação” (SANTOS 2011, p. 2).

“Capacitação” é o ato ou efeito de capacitar, ou seja, dar capacidade de alguma coisa a alguém, nesse caso, o professor que precisa ser capacitado por alguém para realizar o seu trabalho em sala de aula. O termo “aperfeiçoamento” num projeto de formação apresenta também essa mesma perspectiva na medida em que tem como origem aproximar da perfeição; trazer melhoramento a alguém. Por último, vemos a palavra “treinamento” que traz em si a ideia de adestramento para algum trabalho ou atividade, ou seja, *treinar* professores contém na própria origem da palavra a ideia de que o professor em treinamento é alguém que não participa no processo como sujeito de conhecimentos e sim como um ser treinável para o desempenho de uma ação técnica.

As palavras utilizadas no texto não me parecem ser de fato boas escolhas semânticas, pois se traduzem numa compreensão da formação na qual o professor é alguém que deve receber conhecimentos numa perspectiva verticalizada, ou seja, o professor aparece como “um sujeito desprovido de conhecimentos ou portador de conhecimentos obsoletos, que precisa constantemente ser “atualizado” para acompanhar as inovações educacionais, assim como superar “déficits” da formação inicial” (SANTOS, 2011).

Apesar de discordar das concepções subliminares nas palavras escolhidas para compor o texto da LDB, não posso deixar de registrar o avanço nas políticas no que concerne à formação contínua como direito do professor, pois “na medida em que atribuiu aos sistemas de ensino responsabilidades quanto à oferta de programas de formação continuada a seus professores, conferiu-lhe o status de política pública” (SANTOS, 2011). No entanto, vemos no cotidiano das escolas que isso não é o suficiente para garantir que essa formação aconteça, já que os professores vivem sobrecarregados de trabalho, muitos deles

com duas ou mesmo três matrículas. Uma quantidade representativa de professoras participantes da pesquisa em Queimados vive essa realidade, terminam seus turnos de trabalho pela manhã e precisam correr para suas outras escolas à tarde, muitas delas em outros municípios.

Qual é o espaço da formação contínua nesse cenário? Muitas das ofertas de formações acabam acontecendo em horários alternativos (no turno da noite ou mesmo aos sábados e domingos) e encontram professores cansados, desgastados e desmotivados, o que de alguma maneira, acaba reafirmando o discurso de que o professor não é um sujeito interessado. Ou seja, as formações são oferecidas, mas os professores parecem estar sempre desmotivados. De acordo com o que essa realidade aponta como indício, fico a pensar que as políticas públicas oficiais de educação precisam de investimento que ultrapassem as formações em si. É necessário investir em abertura de horários no tempo de trabalho do professor para planejamento e encontros coletivos de formação, além, é claro de investimentos em salários e melhores condições físicas de trabalho. Sem esses fatores, entendo que as políticas hegemônicas de formação contínua têm pouca ou nenhuma chance de êxito, pois se restringem a textos e documentos que não conseguem entrar significativamente nos cotidianos das escolas. Além disso, no meu entendimento, tornam-se políticas perversas, pois seus resultados precários tendem a confirmar constantemente o quanto os professores são desinteressados e pouco motivados.

Em Queimados, algumas formações acontecem no horário de trabalho das professoras, outras em horários chamados de alternativos.

Nas palavras de Marguerite Duras:

*Eu participo de tudo que eu tenho oportunidade no horário de trabalho. Às vezes consigo participar de atividades que acontecem fora desse horário porque consigo trocar com alguma colega na outra escola em que dou aula.*

*A reunião do ciclo acontece com a equipe da SEMED bimestralmente no horário do nosso trabalho na escola. Elas, as formadoras, organizam um estudo sobre alguma sugestão dada na reunião anterior. A primeira reunião deste ano foi sobre a psicogênese da escrita de Emília Ferreira. As organizadoras são bastante cuidadosas e criativas. O trabalho começa sempre com uma dinâmica, reflexão sobre a dinâmica, entrada no assunto a ser estudado e todos falam. Lemos textos e depois tem uma parte prática que geralmente é atividade em grupo. É uma reunião bastante proveitosa (MARGUERITE, 2013).*

Nesse sentido, sinto-me uma privilegiada, pois, durante quase todo o tempo em que desenvolvi a pesquisa em Queimados, pude fazê-lo no horário de trabalho das professoras. Sei que essa determinação da Secretaria de Educação não garantiu a liberação de todas as

participantes todo o tempo da pesquisa, pois muitos diretores alegavam não ter recebido ofícios com as datas e horários dos encontros, subvertendo a combinação feita entre secretaria de educação e direção das escolas que era a liberação da professora deixando em seu lugar algum outro profissional da escola (um coordenador, ou mesmo um diretor). Vivemos essa situação muitas e muitas vezes. Era comum uma professora chegar a um encontro justificando sua falta ao encontro anterior com esse discurso: “não fui avisada pela direção da escola”. Dessa forma, já começo a apontar aqui a minha percepção de que uma política de formação se desenha de acordo com o que os praticantes envolvidos permitem e desejam.

No âmbito das políticas públicas oficiais nacionais de educação, a partir do ano de 2003, início do governo Luís Inácio Lula da Silva, vive-se um momento de muitas expectativas da sociedade no campo da educação (e outros), já que a história do Partido dos Trabalhadores foi marcada até então por uma preocupação em relação ao campo, evidenciada pelos Encontros Nacionais de Educação do PT realizados entre 1989 e 1999 (LUCIO, 2010). Em junho daquele ano o então ministro da educação Cristovam Buarque lança o Programa *Toda Criança Aprendendo*.

O ponto principal do programa é a valorização do professor, com a criação de uma rede de formação continuada, a elaboração de uma avaliação nacional e o lançamento de uma bolsa de incentivo à reciclagem constante desses professores. “Por muitos anos valorizamos os prédios, como foi o caso dos Cieps, e depois os computadores, mas educação se faz com pessoas”, disse o ministro.

Para romper com a queda progressiva do rendimento escolar dos alunos nos últimos anos, o programa prevê o aumento de mais um ano no ensino fundamental e o incentivo à aceleração para promover a reintegração das crianças com dificuldades de aprendizagem na série adequada à sua idade. Segundo a Secretaria de Ensino Fundamental, esta é uma medida para corrigir as distorções e desigualdades atuais e evitar que elas se repitam nos próximos anos<sup>19</sup>.

O texto que compõe o documento de apresentação do Projeto é de fundamental importância para que possamos compreender a política governamental que se instaurava naquele cenário, uma vez que nele eram explicitadas as propostas delineadas pelo MEC para gerir a educação no país a partir daquele “novo tempo” (LUCIO, 2010). O documento é composto por uma série de ações emergenciais e mudanças estruturais na educação fundamental.

---

<sup>19</sup> Fonte: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2003-06-05/mec-lanca-programa-toda-crianca-aprendendo>>. Acesso em: 10 set. 2014.

Em 9 de junho de 2003, a Portaria 1.403 do MEC instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, que se apoia numa política mundial que endossa a ênfase em relação à educação básica, o treinamento de professores, a avaliação em larga escala, a premiação por desempenho<sup>20</sup> e a educação a distância. A Portaria causou enorme polêmica. Movimentos de educadores, num embate com a política afirmada no texto, denunciaram o acirramento da competitividade que esta premiação por desempenho poderia gerar dentro das escolas, pois “uma política de avaliação, que se constitui como mecanismo de classificação, cultuaria a competição e o esforço individual de cada professor como promotores da qualidade na educação” (SANTOS, 2011). No mundo acadêmico brasileiro, diversas entidades<sup>21</sup> se uniram e lançaram coletivamente a Carta Protesto 034/2003 do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, denominada Formar ou certificar? Apesar das várias críticas recebidas, pelo seu caráter meritocrático, a Portaria 1.403, continuou em vigor. Nesse caso específico podemos perceber que a chamada “política oficial” se materializa de forma que não seja possível um diálogo. Criase aí um espaço de conflitos em que aos praticantes só resta burlar a norma, se de fato discordar dela.

Em Queimados, assistimos durante a pesquisa a um processo de “preparação” de todas as crianças para as provas de larga escala. As professoras em seus relatos contam sobre os simulados da Prova Brasil que são realizados em todo o município, uma forma de “ensinar” aos alunos como realizar aquela prova. O que percebo, por meio dos relatos é que os currículos escolares passam a ser organizados de forma que estejam voltados para os conteúdos específicos dessas provas. Para isso, é necessário então que as professoras sejam “preparadas” e suas aulas vigiadas. Estão ensinando os conteúdos?

Rachel relata: A coordenação passa na minha porta e se o quadro não estiver cheio, pergunta: só deu isso de matéria hoje? Eles querem que a gente forme copistas, isso eles já são (RACHEL, 2011).

Em maio de 2004, o governo federal, por meio da Portaria 1.472, instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores. Em março de 2005, o Senado

---

<sup>20</sup> Participei, no ano de 2013, como formadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, PNAIC e este debate em torno da premiação por desempenho ainda estava presente nos “corredores” do Programa.

<sup>21</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ANPED, o Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), o Congresso Nacional de Educação (CONED) e o Fórum em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

votou o plano de qualidade para a educação brasileira, que incluía a criação do Sistema Nacional de Formação de Professores. Em janeiro de 2009, o Decreto 6.755<sup>22</sup> instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e determinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Traz em seu artigo oitavo:

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Então, em setembro de 2011, já tendo como ministro da educação Fernando Haddad, o governo institui a Rede de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio da Portaria ME 1.328,<sup>23</sup> que traz em seu artigo primeiro:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, resolve:

---

<sup>22</sup> Fonte: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 15 set. 2014.

<sup>23</sup> Fonte: <[file:///C:/Users/Gra%C3%A7a/Downloads/portaria\\_1328\\_23\\_09\\_2011%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Gra%C3%A7a/Downloads/portaria_1328_23_09_2011%20(2).pdf)>. Acesso em: 15 set. 2014.

Art. 1º Instituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de forma a apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Essa rede tem como objetivo favorecer parcerias entre universidades e sistemas de educação básica. Os responsáveis pela elaboração dos projetos da Rede são Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que apresentaram seus termos de adesão à Rede. À Secretaria de Educação Básica/MEC, cabe coordenar o desenvolvimento dos Programas proporcionando o suporte técnico e financeiro.

Todas essas políticas que vêm se consolidando só ganham seus sentidos quando praticadas, ou seja, temos os documentos e temos o que de fato acontece nas formações que ao serem delegadas às Instituições de Ensino Superior carregam epistemologicamente em suas propostas as concepções de cada um dos grupos que se propõem a assumi-las. Além disso, no dia a dia da concretização dessas formações podemos perceber que cada formador, cada professor, elabora suas próprias políticas de acordo com aquilo que é e pensa.

No período do desenvolvimento da pesquisa, Queimados estava participando dessas políticas por meio dos programas Pró Letramento e do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, voltados para as turmas do 1º ciclo de escolarização. Esses programas funcionam em forma de cascata (essa é a única metáfora que no meu entendimento cabe nesse tipo de formação), ou seja, as universidades preparam seus programas de atividades de acordo com a proposta apresentada pelo MEC e dão cursos para os coordenadores, orientadores e ou professores escolhidos. Esses então são responsáveis por repassar aos professores alfabetizadores os conteúdos trabalhados. O MEC oferece a todos os participantes apostilas que são organizadas de acordo com as competências que devem ser trabalhadas em cada ano de escolaridade e em cada disciplina que compõe o currículo escolar. Além disso, todos os envolvidos no processo, de professores dos municípios a supervisores nas universidades, de uma ponta a outra do processo, recebem bolsas de estudo, cada um com um “valor condizente” com a sua função, de acordo com o argumento usado pelo MEC.

Algumas professoras participantes parecem gostar do trabalho realizado nesse tipo de formação. Segundo o relato de Marguerite, vemos claramente que há um encontro entre os seus desejos de “aprender” e o trabalho realizado. Ela relata:

*Eu participei do PNAIC no ano passado, foi uma boa experiência. Os estudos são bastante úteis: assuntos sistematizados e atividades práticas para a sala de aula. Tenho muitas fotos dos encontros no meu facebook (MARGUERITE, 2013).*

Outras apontam problemas nesse tipo de política. Nas palavras de Maria Mazzetti:

*Hoje no município de Queimados acontece o curso do PNAIC (que atende especificamente aos docentes que atuam nas turmas de Ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano de escolaridade), eu não participo agora porque estou com turma de 5º ano e não participei ano passado por não acreditar na proposta do programa, colocada como medida redentora das dificuldades que a educação, em especial o Ensino Fundamental I vem enfrentando. E por apontar o professor como o maior responsável pelo fracasso escolar, quando na verdade, sabemos que vai muito além disso.*

*O PNAIC é uma medida provisória que foi assinada pela presidenta Dilma Rousseff em 2012 e que têm como objetivo maior a alfabetização dos estudantes de escolas públicas até os 8 anos de idade (segundo os autores da MP "A idade certa" para que a alfabetização aconteça). Eu acredito que políticas como essa são produzidas para atender exigências e demandas de pactos financeiros firmados com instituições como o Banco Mundial, que estão interessadas acima de tudo nos lucros que vão obter emprestando dinheiro para que os governantes de países subdesenvolvidos "resolvam", na verdade a palavra que melhor caberia aqui seria "mascarem", seus chavões de campanhas políticas: EDUCAÇÃO – SAÚDE – SEGURANÇA. Neste sentido, reafirmo minha total descrença em tais políticas, e minha decepção com os profissionais da educação que insistem em acreditar que não podemos fazer nada além de aceitar o que nos tem sido imposto, sem reclamar, sem lutar, sem nem ao menos questionar tais ações.*

*Só para citar um exemplo: uma colega que está fazendo o curso do PNAIC me contou que uma das exigências do curso é a confecção de um Portfólio com as atividades desenvolvidas com a turma. Na escola que trabalhamos não temos acesso a folhas e nem a xerox, quando o fazemos é com nossos próprios recursos, um trabalho desenvolvido assim mereceria montagem de Portfólio para mostrar à Secretaria de Educação que nós professores estamos sim fazendo a nossa parte, ainda que eles não cumpram a parte deles que seria nos dar condições dignas de trabalho e não para dizer que o professor produziu um portfólio porque fez PNAIC. Eu tenho muitos outros questionamentos sobre a referida política, mas vou deixar apenas os que já registrei (MARIA, 2013).*

Assim vão sendo tecidas as políticas práticas cotidianas no município, ou seja, hegemônicas ou não, estão todas sendo vivenciadas pelos sujeitos praticantes de acordo com suas crenças e modos de ser e viver no mundo.

#### 1.4 As práticas de Formação Contínua tecidas na e com a pesquisa em Queimados

Como vimos até aqui, as políticas hegemônicas de educação estão a circular de diferentes formas no município de Queimados. Cada professora incorpora aquilo que suas redes de saberes e fazeres permitem e desejam.

No entanto, a partir do que venho acompanhando, percebo indícios de que, na sua maioria, as políticas de formação contínua oferecidas às professoras do município se baseiam em relações verticalizadas. Mesmo sabendo que os usos feitos desses saberes que circulam nessas formações são múltiplos e que cada professor lida com eles da maneira que lhe interessa ou da maneira que lhe é possível, é importante destacar que não é nessa relação que acredito. Ao pensar uma Epistemologia de Formação Contínua, faço de acordo com as minhas experiências que estas devem se dar numa relação mais democrática, ou seja, mais horizontal e mais ecológica, a fim de praticarmos um não desperdício de experiências.

O que vi durante os quatro anos em que lá estive foi um estranhamento por parte de algumas professoras que chegaram à pesquisa, pois esperavam que lhes fosse “ensinado” algo. Outras, em função do nome do projeto, já traziam alguma expectativa no sentido da troca de *experiênciaspráticas* e apresentavam essas expectativas. No entanto, em sua maioria, esperavam aulas expositivas e tiveram certa dificuldade em compreender que aquele espaço era delas, ou seja, a proposta era a de que narrassem *experiênciaspráticas*, falassem de si e de suas angústias e contassem histórias de suas vidas.

Percebi sempre que os primeiros encontros do ano eram períodos de falar das angústias, como se aquele espaço aberto fosse apenas lugar de desabafo, ou seja, lugar de falar livremente sobre as faltas. Havia muitas reclamações nesse sentido: a falta de diálogos nas escolas, a falta de material, a falta de liberdade para o trabalho cotidiano... Questões que são de fato importantes, principalmente para estas professoras que lecionam em turmas com no mínimo trinta crianças, com idades de 9 a 15 anos (há turmas em que aparecem alunos com até 17 anos) e que não estão alfabetizadas. Elas precisavam dividir umas com as outras seus problemas e só a partir daí começavam a estabelecer contatos e podiam se permitir começar a pensar, juntas, em *experiênciaspráticas* que as ajudassem mutuamente na busca de caminhos. Florbela Espanca faz um desabafo logo no início de

um dos anos de nossos encontros que me parece bem emblemático para ilustrar essa angústia sentida.

*O aluno chega à escola para ser alfabetizado e a turma tem pelo menos 30 alunos. A escola não oferece recurso. Falta quadro, falta giz. Então a professora fica muito limitada fazendo chamada. Não, não é que ela não tem comprometimento. Ela tem! Veja o caso da Xerox. Eu, por exemplo, eu tiro xerox na minha casa! Eu pego o meu trabalho, imprimo as minhas coisas e trago para a escola para fazer. A escola não tem condições. A escola tira cópia da prova na prefeitura, para poder nos fornecer cópia da prova. Então, quer dizer, as escolas também não têm recursos para trabalhar e a gente fica limitada ao imprevisto. E você tem que apresentar resultado no final do ano. São várias cobranças que você tem, que vão te fazendo...e existem aqueles alunos, que vão adiante com você e tem aqueles que são mais devagar...Então o que o professor faz? Como a colega falou. Ela pega os alunos que têm um desenvolvimento maior e vai com esses alunos. Aqueles que são mais limitados, que tem uma... que são mais lentos na aprendizagem, esses alunos vão ficando pra trás. Tanto, que o melhor professor, não vai conseguir ter 100% de aprovação na turma dele, vão existir aqueles alunos que vão ficar retidos e esses alunos que ficaram retidos, ficaram na minha, ficaram na turma da outra, da outra e da outra... Quando chega ao 3º ano, juntam-se todos aqueles reprovados que estão no 4º ano ALFA hoje e assim formam-se as turmas. Isso quer dizer que eu sou incompetente, que minha colega é incompetente, que a outra é incompetente... que deixávamos o serviço de qualquer forma, que não tínhamos comprometimento? Eu não vejo dessa forma, mas isso é um dos problemas que eu vejo e que, na minha opinião, acontece dentro das escolas. A quantidade muito grande de alunos e pouco material para se trabalhar. Outra coisa, eu tenho visto agora, no 4º ano, alguns alunos que chegaram, muitos alunos com problemas de saúde. Aluno que não conhece a letra A, quando chega no 4º ano, ele tem um problema de saúde, ele precisa de um tipo de tratamento. Eu tenho uma aluna que a gente olha pra ela, ela é normal, você olhando é uma menina linda. Você vê, ela não consegue escrever, a mãe adotiva falou que na gestação, a mãe quis abortar, tomou vários tipos de remédios! A menina aparentemente é normal, mas a mente dela não é! Não é! Então, existe esse tipo de deficiência também nas escolas que faz com que a criança não consiga se desenvolver, então esse tipo de coisa também prejudica. Eu acho que não dá para contar a quantidade de motivos que levam aquelas crianças a estarem no 4º ano ALFA hoje. A mãe trabalha também... aí o aluno chega em casa, não faz as atividades de casa, não lê, não faz nada, mesmo que ele não tenha dever de casa, a mãe não coloca para ler um livro porque ela está cheia de afazeres. Eu tenho aluno que chega em casa, bota o material e fica na rua o dia todo. Quando chega em casa, é só tomar banho, comer e dormir... Então você tem uma série de fatores que fazem com que as crianças cheguem ao 4º ano sem estarem alfabetizadas. E é a maioria? Não! É claro que não! Você vê, por exemplo, lá na escola são duas turmas que foram acumuladas. Então a gente tem que tentar é reverter o quadro. Eu penso dessa forma, estamos aqui pra tentar reverter, colocar a culpa em um, colocar a culpa em outro, não vai resolver... Entendeu? (FLORBELA, 2013).*

Florbela compartilha com suas colegas sua angústia pela forma como essas turmas se formam. Ela defende o seu trabalho e o das colegas mostrando que há uma série de fatores que dificultam a alfabetização dessas crianças, mas ao mesmo tempo ela enxerga que não há uma culpa específica, ou seja, não há um isso separado de um aquilo, há uma mistura de fatores que culminam na formação dessas turmas. É importante para Florbela ter espaço para falar sobre isso, assim, ela e suas colegas percebem que não estão sozinhas e que não são culpadas por uma situação que é política e social. Na sequência do dia em

que ocorreu sua narrativa, outras professoras apresentaram relatos relacionados a essa mesma questão. Trago aqui o relato de Adélia Prado para dialogar com o de Florbela, pois ela segue um caminho diferente, começando a apontar saídas para os dilemas que se colocam. Mostra que o problema está posto, estas turmas existem e seus problemas são complexos, mas que no coletivo podem começar a traçar caminhos a fim de superá-lo.

*Eu queria só participar... As falas estão todas completas... Na verdade eu queria dizer que na minha escola é assim: tem uma troca muito grande entre a gente, a gente se dá superbem e isso é muito bom! Bem proveitoso! Eu acho que o trabalho fica muito mais fácil quando tem essa troca e quando há um bom relacionamento entre os professores. Eu já trabalhei em escola que a vontade da professora é puxar o tapete do outro e isso dificulta às vezes o trabalho... Eu queria falar que eu estava observando o trabalho da professora do primeiro ano lá da escola.*

*Bem, essa professora estava acostumada a pegar só o quinto ano e este ano deram um primeiro ano pra ela*

*Eu falei:*

*– Ih, como vai ser agora você com o primeiro ano?*

*Ela disse que já estava acostumada, porque no outro município ela pegava sempre o primeiro ano.*

*Eu comecei a observar o trabalho dela.*

*O trabalho dela não é igual a outros trabalhos do primeiro ano que eu já vi, assim com sílabas, letras ou palavras soltas. Ela só trabalha com textos, assim como ela trabalhava no quinto ano, mas tudo voltado para o trabalho com o primeiro ano. Assim ela vai inserindo os alunos no mundo do texto e eles não ficam como alguns alunos do terceiro e do quarto ano que leem bem as palavras, mas não conseguem colocá-las dentro de textos.*

*A orientadora veio tomar a leitura dos meus alunos e disse:*

*– Eles leem bem!*

*Eu pensei*

*“Tá, tá, leem bem, mas não ainda do jeito que eu quero”.*

*Eles leem palavras soltas, mas se você colocar aquelas mesmas palavras num texto eles não reconhecem de jeito nenhum.*

*E aí, observando essa professora, eu vejo que os textos que ela trabalha com os seus alunos, os meus alunos têm dificuldade para ler, mesmo quando têm as palavras que eles “leem bem”.*

*Eu perguntei pra ela:*

*– Como você consegue trabalhar esses textos com seus alunos?*

*Ela me disse assim:*

*– Eu não sei trabalhar de outra forma.*

*Gente, quando esses alunos chegarem ao segundo ano, se o professor continuar trabalhando com textos, com certeza eles vão ler bem.*

*Às vezes o trabalho do primeiro ano não prepara, aí a gente tem que ir desconstruindo para começar de novo.*

*Eu fui um dia olhar a turma dela. Gente, a autonomia deles é muito grande. Isso vai facilitar muito o trabalho, não para ter um fim, porque eu não acho que tem que ter um fim. Todo trabalho tem que ter uma continuidade. Eu tenho alunos de 16 anos, outro de 13 que é especial e se eu colocar um texto assim, eles não vão conseguir ler aí eles dizem pra mim:*

*– Tia, isso é muito difícil!!!*

*Eu fiz um trabalho com diferentes tipos de texto com eles. Eu tenho um amigo que é um “parceiro do SESC” e ele levou o data show para a escola. Quando eles viram o data show, eu sumi, eles ficaram encantados.*

*Eu juntei o quarto e o quinto ano para realizar esta atividade, foram 54 alunos.*

*Gente, eu estava com medo, porque nesse dia eu ia trabalhar com poesia que às vezes as crianças acham muito chata. Mas foi muito legal. Meus alunos estavam um pouco tímidos, mas o quinto ano começou a falar e a dar espaço para que eles participassem também.*

*Aí foi muito bom! Eu acho que nós temos que buscar outras formas de trabalho.*

*Pra eles aquele dia foi uma coisa muito extraordinária. Meus alunos começaram a fazer rima com as palavras e perceber qual a função dos títulos das histórias. Eu pude ver que a alfabetização é assim, a gente quer ver os nossos alunos lendo, mas isso pode ser feito de formas diferentes. Eu sempre tenho isso em mente. Eu vou e volto, sou meio tradicional, mas eu também quero ser um pouco moderna. Eu percebo quando as coisas não interessam a eles, então eu vou lá e mudo. Fico até uma hora da manhã trabalhando, trabalho mais em casa do que na escola e faço muitas coisas diferentes. Estou gostando muito de trabalhar com oficinas de projeto (ADÉLIA, 2012).*

O relato de Adélia traz possibilidades para um trabalho possível, um caminho que pode ser tentado na busca de “soluções” para os quartos anos ALFA. Ela não aponta modelos, ela indica que há, no presente, outras formas de trabalho para a alfabetização dessas crianças. Adélia viu e experienciou. Adélia compartilhou sua *experiênciaprática* saindo do lugar da angústia. Ela contribui, dá o primeiro passo, daí em diante podemos começar a compartilhar suas histórias de trabalho em sala de aula. Histórias de sucesso, de insucesso, mas todas com possibilidades de serem debatidas, compartilhadas e assistidas. É esse o nosso objetivo, ouvi-las e proporcionar um espaço de escuta, em uma lógica do encontro. As angústias dessas professoras permanecem e há espaço para que as coloquem sempre. Aliás, ali elas encontram espaço para dizer tudo o que quiserem, inclusive, e muito importante para o nosso objetivo, compartilhar conhecimentos em relação aos modos de estar com seus alunos. É nesse momento que tudo se torna muito, muito bom... Há uma parceria declarada entre elas e nós, um desejo de estar junto, de fazer coisas juntos. Cada *experiênciaprática* narrada ganha importância, sem disputa, sem preocupação com certo ou errado. Elas contam seus cotidianos, reclamam das faltas, falam de seus êxitos e comemoram as *experiênciaspráticas* narradas.

Mas que *espaçotempo* é esse onde se dá a pesquisa? É isso o que vamos ver daqui para a frente.

## 2 QUEIMADOS E SUA LOCALIZAÇÃO NA BAIXADA, ESPAÇOTEMPO DE MULTIDÃO E DE DIÁLOGO COM A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la (GALEANO, 2010).

Em um dia de encontro do ano de 2011, sugeri como atividade que pensássemos juntas por que razões as crianças que se encontravam nos quartos anos ALFA não haviam sido alfabetizadas. Talvez eu já pensasse em algumas respostas para essa questão, mas o que surgiu foi uma discussão repleta da complexidade própria da vida cotidiana. Eu, mais uma vez, ficava maravilhada ao ver a vida que pulsa quando as pessoas são convidadas a partilhar seus modos de ver e sentir o que vivem no mundo. Muitas são as defesas de ponto de vista, os contrapontos ao que se apresenta como verdade. A riqueza da vida é algo que sempre me encanta e, nesse caso, me coloca a pensar. Assim, compartilho aqui três pontos de vista que acho ricos para pensar a questão pretendida: a necessidade de formação de 33 turmas que atenderiam uma média de 600 crianças de 9 a 15 anos que não foram alfabetizadas.

*A implantação do ciclo de alfabetização no município não aconteceu como deveria. O professor não acompanha sua turma no ano seguinte. Por essa razão, muitos professores não desempenharam o seu papel como deveriam, já que ao término do ano letivo o aluno teria sua aprovação automática (ROSEANA MURRAY, 2011).*

*Acredito que a problemática se deva a uma série de fatores como: metodologias de ensino, apoio familiar, assistência pedagógica, acompanhamento médico especializado, estrutura do sistema, entre outros que, juntos, ou separadamente, influíram com um peso maior ou menor no processo de aprendizagem dessas crianças (ADRIANA FALCÃO, 2011).*

*Na minha opinião, os alunos que se encontram hoje no quarto ano ALFA e não foram alfabetizados, são alunos que não tiveram uma base de alfabetização composta de atrativos coerentes ao aprendizado do aluno, ou seja, uma aula direcionada à realidade do educando que leva à curiosidade de pesquisar, avançar, criar, aprender e trocar experiências com o outro de forma construtiva. Outros fatores também influenciaram a vida escolar desses alunos, começando pela família que não acompanha, não ajuda e não incentiva achando que o problema é só da escola, que é a escola que tem que ensinar, não tendo assim uma parceria com a escola. Talvez as professoras das séries anteriores não tenham observado com uma maior profundidade as dificuldades apresentadas por estes alunos, que não conseguiam aprender. E por fim, do governo,*

*que também tem sua parcela, por não preparar os educadores para trabalhar com eficácia, influenciando assim diretamente o aprendizado (LYGIA BOJUNGA, 2011).*

Percebo que as respostas estão cheias de indícios que revelam os conflitos educacionais vividos pelo município de Queimados hoje. As professoras denunciam as políticas públicas, a falta de compromisso de professores e das famílias, as metodologias, entre outras causas. Não posso eleger uma única questão dentre as apresentadas como causa do “fracasso” na alfabetização dessas crianças porque o cotidiano tem me mostrado que é esta complexidade que dá sentido ao vivido e que ao considerá-la precisamos abdicar das compreensões lineares das relações de causa e efeito.

No entanto, dentre essas questões, uma me chama atenção na fala da professora Lygia “a falta de atrativos coerentes ao aprendizado do aluno, ou seja, uma aula direcionada à realidade do educando que leva à curiosidade de pesquisar, avançar, criar, aprender e trocar experiências com o outro de forma construtiva” e é nela que foco minha atenção, porque entendo que contenha em si muito das causas apontadas pelas outras professoras, pois trabalhar com a realidade do educando envolve uma parceria com as famílias, a busca de metodologias atraentes, a elaboração de outras políticas públicas e um olhar mais singular e solidário por parte das professoras.

Apostando nesse olhar singular e solidário nos alunos e alunas, aposto também que há saberes nessas realidades particulares que não podem ser desperdiçados, porque constituem as redes a partir da qual eles aprendem e que contam a vida de cada um, o que é necessário para o pleno viver das pessoas que habitam esse lugar e que não são necessariamente os saberes que circulam como importantes e únicos válidos. Talvez, o que esses meninos e meninas de Queimados possam nos ensinar seja outra forma de pensar os conhecimentos escolares, diferente da que nos tem sido apresentada nos currículos, planos e avaliações nacionais que preveem que nessa imensidão de Brasil há apenas uma escola desejável.

Por isso, neste capítulo, busco explicitar minha escolha pelo *espaçotempo* de Queimados, lugar dos quartos anos ALFA, onde múltiplos saberes e experiências singulares transitam sem que precisem de autorização. Para isso, apresento o que se denomina Baixada Fluminense, espaço geográfico e social localizado na área metropolitana do estado do Rio de Janeiro, onde se encontra o município de Queimados.

A partir dessa apresentação, trago, por meio dos relatos das professoras envolvidas e das minhas observações, uma discussão acerca dos saberes que ali circulam e das

possibilidades que temos quando pensamos a partir de ecologias buscando contribuir para que a escola saia do lugar das lógicas monoculturais (SANTOS, 2004).

Assim, com Joaquín Torres-García, viro o mundo de ponta a cabeça e trabalho com a lógica que aponta o sul como meu “norte”. É a partir dessa referência que penso num mundo mais plural, solidário e democrático. Torres-García trabalha com uma representação diferente da usual da América do Sul. Em artigo publicado em 1941<sup>24</sup>, em que apresenta a imagem e trata do assunto, ele afirma:

Quem e com que interesse dita o que é o norte e o sul? Tenho dito Escola do Sul porque, na realidade, nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora colocamos o mapa ao contrário, e então já temos uma justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde já, prolongando-se, aponta insistentemente para o Sul, nosso norte.

Imagem 8: América invertida (1943)



Fonte: <<http://www.metalocus.es/content/en/blog/contemporary-cartographies-drawing-thought>>. Acesso em: 29 set. 014.

Não acredito que o norte deva existir somente em oposição ao sul como defende Torres-García, assim como não defendo que o sul só deva existir como oposição ao norte, pois aprendi com Boaventura de Sousa Santos que cada totalidade é feita de partes e que cada parte pode se tornar sua própria totalidade. Não acredito em oposições duais como

<sup>24</sup> Fonte: <[http://semiedu2013.blogspot.com.br/2013\\_04\\_01\\_archive.html](http://semiedu2013.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html)>. Acesso em: 29 set. 2014.

modo de pensar o mundo. No entanto, o desenho de Torres-Garcia me serve pelo que ele provoca em mim e pela pergunta central que ele suscita sobre quem dita o que é norte e o que é sul e conseqüentemente, define a hierarquia entre ambos. Há nele uma força política e epistemológica de afirmação dos saberes que circulam no sul, pois ao representar a América de ponta cabeça aponta para “uma justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo”.

Sabemos que os limites epistemológicos do pensamento moderno têm um caráter político. Isso acontece na medida em que marginaliza, exclui e invisibiliza outras formas de conhecimento que não aqueles validados pela ciência. Assim, ao buscar recuperar a importância e a validade de outros conhecimentos e as *experiências práticas* das professoras de Queimados, faço um movimento que é epistemológico e político, desinvisibilizando saberes e afirmando autorias que, *a priori*, são desqualificadas pelo pensamento moderno. Ou seja, “o reconhecimento da indissociabilidade entre essas diferentes dimensões traz consigo o desafio da coerência teórico-metodológico-política” (OLIVEIRA, 2008). Assim como Torres-Garcia, afirmo minha “posição, e não como querem no resto do mundo”.

Início a próxima parte deste texto indicando que a minha escolha epistemológica é também política e que em função dela, trabalho a partir do que tenho *vivido ouvido* no município de Queimados, pensando que existem saberes produzidos no sul tornados invisíveis que, ao serem compartilhados, desinvisibilizam lógicas de pensamento que circulam no mundo, mas que não estão inscritas nos padrões da modernidade.

## 2.1 Baixada Fluminense: *espaçotempo* de multidão

Ao começar a escrever este texto, senti a necessidade de explicar minha opção por um município da Baixada Fluminense. Sabia exatamente o porquê da minha escolha, mas demorei muito a conseguir colocar em palavras algo que fizesse sentido para mim. As palavras vinham sempre acompanhadas de questões que não me deixavam registrá-las, como se ao escrevê-las eu estivesse categorizando esse *espaçotempo* em lugares (pre)estabelecidos, ocupados pela falta, marcados pela pobreza ou pelo excesso, como é o

caso da violência. Além disso, percebia uma infinidade de aglomerações possíveis no que se denomina como *espaçotempo* da Baixada Fluminense.

Dessa forma, busquei ler diferentes materiais que me ajudassem. Assim, conheci o livro “Dos Barões ao extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense” (ALVES, 2003) e a partir da sua leitura, comecei a elencar ideias que achei importantes para falar desse lugar.

Quando, no dia 30 de agosto de 1993, a favela de Vigário Geral expunha ao mundo os 21 mortos da maior chacina cometida pela Polícia Militar no Rio de Janeiro, uma deputada federal lamentou, no rádio, a tragédia ocorrida naquela “favela da Baixada Fluminense” (sic!). Assim, o bairro, que na verdade pertence ao subúrbio carioca, foi incorporado à Baixada. Esse equívoco, por sua vez, revela o problema dos limites dessa região. O aspecto geográfico acaba se relacionando com o político e com o social na construção de fronteiras não muito precisa (ALVES, 2003, p. 15).

Os limites do que é a Baixada Fluminense ora se ampliam, ora se encurtam, tanto no que se refere ao seu aspecto geográfico – há diferentes configurações nesse sentido – quanto ao seu aspecto social, o que, no caso contado na citação acima, se configura claramente a partir da violência, ou seja, a deputada federal, a partir da cena de violência que se dá em Vigário Geral, associa o bairro carioca à Baixada Fluminense.

Geograficamente, a Baixada Fluminense seria a região que compreende as planícies baixas, constantemente alagadas, entre o litoral e a Serra do Mar (GEIGER; SANTOS, 1955). Mesmo órgãos públicos, como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a FUNDREM<sup>25</sup> (Fundação para o Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro) ou a Fundação CEPERJ (Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro) apresentam delimitações diferentes: temos de forma mais ampla a composição formada atualmente por catorze municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mangaratiba, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica e de forma mais sintética, a organização que é mais comumente encontrada nos estudos e pesquisas sobre a Baixada, composta por oito municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e

---

<sup>25</sup> A criação das regiões metropolitanas brasileiras nos anos 70 visava equacionar problemas comuns aos vários municípios que as constituíam.

São João de Meriti. Nesse segundo caso, entende-se que a Baixada é composta pela antiga região do município de Vila de Iguassu<sup>26</sup>.

A emancipação dos municípios de Duque de Caxias, Nilópolis e São João de Meriti na década de 1940, Belford Roxo, Queimados e Japeri na década de 1990 e Mesquita no ano 2000 caracteriza esse *espaçotempo* que, apesar de “nascido” de um único município, está longe de ser homogêneo em sua composição.

Ao conversar com o professor de História, Nilson Henrique de Araujo Filho, queimadense há três gerações, forma pela qual ele se apresenta, e autor do Blog<sup>27</sup> que trabalha com o resgate da memória de Queimados, sobre a questão das diversas delimitações que a Baixada possui, recebi a seguinte resposta;

Nós optamos por trabalhar a Baixada Fluminense sob uma perspectiva política e social, não tanto geográfica. Assim, compreendemos por Baixada Fluminense, o território correspondente aos municípios que se desmembraram de Iguassu e que, por isso, possuem conformações políticas e sociais semelhantes. Talvez, pelo que entendemos da sua proposta de análise, essa seja a vertente mais indicada também (NILSON, 2010).

Pensando com o professor Nilson, que qualquer lugar habitado é constituído, para além de sua demarcação geográfica, de diferentes dimensões que se imbricam socialmente, politicamente e historicamente, escolho trabalhar com uma Baixada como *espaçotempo* social e histórico constituído a partir do município de Nova Iguaçu e de sua relação com a cidade do Rio de Janeiro.

Em busca de compreender e apresentar esse *espaçotempo*, aproximo-me da noção de multidão (NEGRI, 2004) a partir da potência que esta possibilita para a discussão sobre os coletivos populares que “nascem” na Baixada e dos saberes que ali circulam e que são meu interesse discutir para pensar a autoria das professoras com as quais vimos trabalhando.

Segundo Negri (2004, p. 15), “multidão é o nome de uma imanência. A multidão é um conjunto de singularidades”. Para ele, a maneira como o conceito de povo foi delineado por autores de tradição hegemônica moderna tais como Hobbes, Rousseau e

---

<sup>26</sup> O vocábulo “Iguaçu” é um termo proveniente do tupi originalmente 'y-gûasu. Seu significado é "rio grande" ou ainda “água grande”, através da junção dos termos 'y (rio, água) e *gûasu* (grande). É uma referência dos índios jacutingas, naturais da região, ao Rio Iguaçu, outrora um rio caudaloso. Quando foi aportuguesado, o termo grafava-se, à época, *Iguassu*. Com o acordo ortográfico de 1945 o nome foi alterado para Iguaçu.

<sup>27</sup>Disponível em: <<http://memoriaqueimados.blogspot.com.br>>. Acesso em: 15 out. 2012.

Hegel é assentado na ideia de “transcendência do soberano” (NEGRI, 2004, p. 15), ou seja, o Estado é superior, absoluto e inatingível e distante do homem comum. Ele é quem determina a relação entre o individual e o universal. Para esses autores, “a multidão era considerada como caos” (NEGRI, 2004, p. 15). Segundo Negri, esta forma de pensar o conceito de povo opera de forma bipolar, de um lado abstrai “a multiplicidade das singularidades, unificando-a transcendentemente no conceito de povo, e dissolvendo, por outro lado, o conjunto de singularidades (que constitui a multidão), para formar uma massa de indivíduos” (NEGRI, 2004, p. 15).

Marilena Chauí (1983, p. 17, apud ARROYO, 2010, p, 55) aponta a distinção romana entre povo e plebe. Povo é considerado como instância jurídico-política, legisladora, soberana e legitimadora, e a plebe como dispersão de indivíduos desprovidos de cidadania, multidão anônima que espreita o poder e reivindica direitos táticos. Assim, por meio dessa cisão, são cidadãos apenas aqueles capazes de viver de acordo com o que está legitimado como ordem, cabendo aos outros, a plebe, diferentes rótulos: são os violentos (caso da Baixada Fluminense), os bárbaros, os incivilizados... Nesse sentido, muitos estudos têm mostrado que há uma cidadania negada e que esse é um traço de nossa história (GENTILLI; FRIGOTTO, 2002; PATTO, 2009; ARROYO, 2009; OLIVEIRA, 2003). A cidadania estaria

[...] condicionada ao aprendizado das letras, dos saberes escolares ou condicionada à moralização de hábitos de ordem, de trabalho, de submissão. Ou uma subcidadania. O povo pensado como subcidadão porque atolado no atraso, no misticismo, na ignorância e na violência (ARROYO, 2010, p. 92).

Ao fazer referência à Baixada como constituída por um povo específico, estaríamos falando de uma parcela da população integrada numa ordem estatal determinada, um conjunto de cidadãos do Estado com direitos e deveres bem-definidos que permitem participar da formação da vontade do Estado. Nesse sentido, a noção de povo não me basta, pois traz em si a ideia de uma unidade abstrata que apaga os sujeitos (e suas diferenças) que o constituem.

Ao abdicar desse termo, quero reafirmar meu desejo de tentar conhecer a Baixada não por meio de uma estrutura identitária, mas sim Baixadas como conjuntos de singularidades, pouco “atendidas” pelo Estado, o que exige e possibilita ações táticas que constituem o que a Baixada está sendo.

De acordo com Negri (2004, p. 15), “a teoria da multidão exige, ao contrário, que os sujeitos falem por si mesmos: trata-se muito mais de singularidades não-representáveis que de indivíduos proprietários”. Ele aponta que a multidão é um conceito de classe produtiva e em movimento constante, ou seja, é explorada pela produção; ou ainda é explorada, na medida em que contribui para o desenvolvimento da cooperação social para a produção.

Então, a fim de superar estas dicotomias, povo x plebe, cidadão x subcidadão e pensando que a Baixada Fluminense cresce no entorno da cidade do Rio de Janeiro se constituindo fortemente por meio daquela população que serve à cidade, mas não serve para habitar a cidade, tendo também sua história muito marcada pela violência, rótulo que deixa sua marca, como vamos discutir mais à frente, procuro perceber este *espaçotempo* a partir do termo multidão que serve para

[...] qualificar toda uma vasta gama de trabalhadores: formais, informais, precários, sem carteira assinada, do trabalho material e do imaterial; enfim, o conjunto de trabalhadores que estão hoje no trabalho sob a rede do capital, que produzem valor para o capital. Ora, utilizado nesse sentido, o termo multidão assume um conteúdo de “classe”. A multidão, em ação nos movimentos, se transforma em um conjunto de insurgências e de singularidades, tornando-se uma força que se opõe à exploração do capital. Quando, para qualificar o novo proletariado se fala de multidões, se fala, pois, de uma pluralidade de sujeitos, de um movimento no qual operam singularidades que cooperam. Essa multidão deve partir da formação de militantes ligados aos movimentos sociais e dentro de uma perspectiva de união entre eles<sup>28</sup>.

A modernidade ocidental entende a multidão como sinônimo de caos e desordem e é exatamente isso o que me interessa, mostrar que a Baixada Fluminense é formada por um conjunto de singularidades cheia de possibilidades no que diz respeito ao direito do colonizado. Assim, voltando à pintura de Torres-Garcia que questiona o direito do colonizador de definir e localizar o colonizado, desqualificando/negando os conhecimentos do Sul e à hegemonização do chamado conhecimento-regulação (SANTOS, 2000) representado pela ordem (contra o caos), proponho questionar o colonizador por meio da substituição do conhecimento-regulação pelo conhecimento-emancipação (SANTOS, 2000). Este entende a trajetória da ignorância ao conhecimento como sendo do colonialismo (negação do outro) à solidariedade, aceitando um certo nível de caos como aquele que é representado pela noção de multidão. O desequilíbrio está na

---

<sup>28</sup> Fonte: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/15211-das-minorias-a-multidao-a-contribuicao-de-antonio-negri-entrevista-especial-com-luigi-bordin>>. Acesso em: 18 set. 2014.

transformação da forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica da ignorância.

O pilar da regulação é composto pelo Estado, pelo mercado e pela comunidade, enquanto que no pilar da emancipação encontramos três formas de racionalidade: “a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica” (SANTOS, 1995, p. 77). “O pilar da emancipação foi ‘absorvido’ pelo pilar da regulação por meio da confluência entre modernidade e capitalismo e a racionalização da vida coletiva baseada apenas na ciência moderna e no direito estatal moderno” (SANTOS, 2000, p. 42). O conhecimento regulação se sobrepôs ao conhecimento emancipação por meio da imposição da racionalidade cognitivo-instrumental sobre as outras formas de racionalidade e a imposição do princípio da regulação mercado sobre os outros dois princípios, Estado e comunidade. Segundo Boaventura, a emancipação se rendeu à regulação em função da “redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e à redução da regulação moderna ao princípio do mercado, incentivada pela conversão da ciência na principal força produtiva” (SANTOS, 2005, p. 57). Assim, a emancipação esgotou-se na própria regulação, a ciência se tornou a forma de racionalidade hegemônica e o mercado, o único princípio regulador moderno. Boaventura define como “hipercientificização” da emancipação – monoculturas das práticas e do saber – e a “hipermercadorização” da regulação – mercado, o único princípio regulador moderno.

A ordem, o ponto extremo do conhecimento regulação, passou a ser a forma hegemônica de conhecimento e o caos a forma hegemônica de ignorância. Como a sequência lógica da ignorância para o saber é também a sequência temporal do passado para o futuro, as sociedades coloniais, assim como a solidariedade, passaram a ser concebidas como caos e para que possam caminhar no sentido da civilização, precisam ser apropriadas por práticas desumanas. Aqui não posso me furtar a pensar o quanto essa concepção de mundo é excludente, vemos isso claramente em Queimados, mais especificamente nas turmas de quartos anos ALFA, onde crianças que não se encaixam nas expectativas formais estão a repetir os anos nas escolas, ganhando assim uma marca de fracasso.

Segundo Santos, o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva poderiam colaborar para a construção de um novo pilar emancipatório. O princípio da

comunidade em função de suas duas dimensões fundamentais: a participação e a solidariedade e por ser o mais bem-“colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação” (SANTOS, 2000, p. 75); e a racionalidade estético-expressiva por ser aquela que mais ficou fora do alcance da colonização. Nesse sentido, ouvir e trocar experiências têm me ajudado a pensar que as experiências que carregam práticas solidárias e com possibilidades de participação efetiva dos estudantes ao serem compartilhadas geram um diálogo em torno delas em que todos têm a ganhar.

Dessa mesma forma, a Baixada, com seus municípios, ao mesmo tempo em que tem sua história ligada à cidade do Rio de Janeiro, que vou designar aqui de norte, é também invisibilizada em relação aos conhecimentos que produz e à sua não cidadania, ali habitam os pobres, os violentos, os incivilizados (ARROYO, 2010; SKLIAR, 2005), o que de certa forma possibilita movimentos contra-hegemônicos só possíveis de serem tecidos em função dessa invisibilização. Assim, por meio das táticas possíveis aos praticantes desse *espaçotempo*, há uma série de movimentos sociais atuando na Baixada que promovem o conhecimento-emancipação, por meio da participação, da solidariedade e da racionalidade estético-expressiva, desinvisibilizando iniciativas que mostram que, assim com a Vila, a Baixada “não quer abafar ninguém, só quer mostrar que faz samba também<sup>29</sup>”.

## 2.2 Baixada, *espaçotempo* de outras possibilidades

O território da Baixada, ou uma parte desse território, foi terra de indígenas que habitavam as margens dos rios Iguaçu e Meriti. Mais tarde, a transformação da cidade do Rio de Janeiro em sede do Governo-Geral e, posteriormente, do Governo Imperial e Republicano, leva a um maior vínculo da economia local. Nos séculos XVII e meados do XVIII, a cidade do Rio de Janeiro precisava do que era produzido em seu entorno para obter alimentos, combustível, tijolos e para armazenar e transportar a produção mineira. No século XIX, a região da Baixada passaria a armazenar e escoar a produção cafeeira do

---

<sup>29</sup> Palpite infeliz, música de Noel Rosa, que se refere ao bairro de Vila Isabel. Uso a expressão a partir de um texto de Nilda Alves (2008), em que ela usa a expressão em defesa dos estudos do cotidiano.

Vale do Paraíba. Posteriormente, durante a primeira metade do XX, começou-se a abrigar os trabalhadores pobres que não têm mais espaço na cidade do Rio de Janeiro.

Imagem 9:- Oportunidade no jornal - (Diário de Notícias, 9/1/1949)

**ÚLTIMA OPORTUNIDADE!**  
**A UMA HORA DO RIO EM TREM ELÉTRICO**

**LOTES RESIDENCIAIS**  
a partir de  
**Cr\$ 8.000,00**

A estação de Queimados fica exatamente a 60 minutos do Rio, em trem elétrico. Os terrenos deste loteamento, tão bons quanto os melhores oferecidos ao público pela Cia. de Expansão Territorial, estão situados junto àquela estação. Trata-se de futuro bairro, sendo certa a grande valorização dos lotes, pela sua proximidade da Avenida das Bandeiras, que liga a Avenida Brasil à rodovia Rio-São Paulo. Além do preço sumamente módico, a Cia. de Expansão Territorial oferece enormes facilidades de pagamento. Examine sem demora esta oportunidade de adquirir o terreno para a sua casa.

ESTACIONAMENTO  
**ESTAÇÃO DE QUEIMADOS**  
Avenida das Bandeiras  
BOVA BRAGA  
SANTO BERNARDO  
BANDÓ  
BOVERCO  
CASCADURA  
PARADA DE LUCAS  
TRAYUNA  
AVENIDA BRASIL  
D. PEDRO II  
BAIA DE GUANABARA

Para melhores esclarecimentos:  
**CIA. DE EXPANSÃO TERRITORIAL**  
Rua Visconde de Inhaúma, 134 - 3.º andar - Fone: \* 23-2180 - Rio

Fonte:

<[http://www.estacoesferroviarias.com.br/efcb\\_rj\\_linha\\_centro/queimados.htm](http://www.estacoesferroviarias.com.br/efcb_rj_linha_centro/queimados.htm)>. Acesso em: 29 set. 2014.

Produtos como a madeira, o carvão, a cana de açúcar, a carne, o café e a laranja, extraídos e ou produzidos na região são alguns dos produtos que alimentaram a metrópole durante longo tempo. O escoamento do ouro das Gerais também marca a região que se torna importante no transporte do ouro de suas minas até o porto do Rio de Janeiro. “O ‘Caminho Novo’ ou ‘Caminho do Pilar’ aberto por Garcia Rodrigues Paes, em 1704, reduzirá de 90 para 15 dias o tempo gasto no percurso do porto do Rio de Janeiro até o interior mineiro” (ALVES, 2003, p. 33). No entanto, é a partir do século XIX, com a construção da ferrovia D. Pedro II, que se inicia o processo mais significativo de ocupação da Baixada (SILVA, 2007a). No dia 29 de março de 1858, com a presença do Imperador D. Pedro II, da família imperial e de inúmeros convidados, “foi inaugurada a primeira seção da ferrovia, com a extensão de 47,210 quilômetros, entre a Estação da Corte e a localidade de Queimados, tendo estações intermediárias em Cascadura e Maxambomba,

atual Nova Iguaçu<sup>30</sup>.” Com a criação dessa Estrada de Ferro – inicialmente nomeada como Dom Pedro II e atual Estrada de Ferro Central do Brasil surgem novas vilas e povoados no entorno das estações, dando origem às principais cidades dessa região.

Imagem 10: Trem de subúrbios da Central junto à estação de Queimados em 1955 (Coleção Solimar O Silva)



Fonte: <[http://www.estacoesferroviarias.com.br/efcb\\_rj\\_linha\\_centro/queimados.html](http://www.estacoesferroviarias.com.br/efcb_rj_linha_centro/queimados.html)>. Acesso em: 29 set. 2014.

Os trens carregavam o café dos sopés das serras no entorno da Baixada e do Médio Paraíba para o porto do Rio de Janeiro e, ao redor das estações começaram a surgir povoados que foram se expandindo. No final do século XIX e início do XX, a cultura da laranja torna-se muito significativa em boa parte da região. As antigas propriedades de café foram então se desmembrando e dando lugar às chácaras e sítios com seus imensos laranjais.

No entanto, “crises internacionais, pragas locais e as inundações que imobilizavam os trens deixaram nas cidades da Baixada apenas a lembrança da época em que Nova Iguaçu, devido às flores de laranjeira, era chamada de ‘cidade-perfume’” (MONTEIRO, 2001, p. 37).

Muitas dessas terras que eram cobertas por laranjais se transformam em loteamentos que recebiam por um preço baixo, os homens e mulheres que chegavam do Nordeste brasileiro sonhando com melhores condições de vida num espaço perto da capital da República.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://brasil--historia.blogspot.com.br/2009/11/estrada-de-ferro-dom-pedro-ii-1858.html>>. Acesso em: 07 nov. 2012.

Assim, a região, a partir do final do século XIX, passa a ter “como característica marcante o papel de região dormitório” (SILVA, 2007b, p. 64), ou seja, lugar para onde se dirigiram grandes massas de população trabalhadora provenientes do Nordeste do Brasil e do núcleo metropolitano, que, como capital da República, oferecia as principais oportunidades de trabalho, mas não comportava o crescimento demográfico que se deu num curto espaço de tempo. Para se ter uma ideia, em 1872, a população do Rio de Janeiro era de 274.972 habitantes, passando em 1890 para 522.651 (ALVES, 2003).

Um fator que impulsionou o crescimento populacional da região foi a reforma Passos<sup>31</sup> e a “ação da União (1902-1906), que adequariam o centro do Rio de Janeiro à sua função de grande porto internacional exportador de café e capital da nova elite cosmopolitana” (ALVES, 2003, p. 55). Com essa nova adequação, começa a derrubada dos cortiços do Centro da cidade, empurrando a população pobre, moradora dessas chamadas cabeças-de-porco para a periferia. Isso, somado à mobilidade trazida pelos trens, atrai grande parte dessa população para os subúrbios e para além deles, para a Baixada Fluminense.

Outro momento importante nessa história de crescimento da Baixada foi marcado, na década de 1930, pela criação da Comissão de Saneamento da Baixada e do Departamento Nacional de Obras de Saneamento, que, em função das obras realizadas, trouxe migrantes de várias regiões do país e do estado, principalmente, nordestinos que vinham em busca do sonho de um pedaço de terra e da possibilidade de morar mais próximo ao local de trabalho, o que ocasionou o período de maior crescimento populacional da região (BARRETO, 2007).

Além disso, a eletrificação da Estrada de Ferro a partir de 1935, a tarifa ferroviária única no Grande Rio, a construção da Avenida Brasil em 1946, a criação do Serviço de Malária da Baixada Fluminense em 1947 e a abertura da Rodovia Presidente Dutra em 1951 (SILVA, 2007a) trazem um crescimento demográfico acelerado que acontece sem a necessária infraestrutura urbana básica, tais como: saúde, educação, saneamento e moradia, resultado de um processo de desenvolvimento desordenado e excludente. Além disso, a população permaneceu dependente do mercado de trabalho concentrado na cidade do Rio de Janeiro, gerando um enorme movimento diário entre a cidade do Rio de Janeiro

---

<sup>31</sup> A reforma urbana empreendida por Pereira Passos, então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, nos primeiros anos do século XX, teve como inspiração as reformas de Haussmann em Paris no século XIX. O centro do Rio de Janeiro sofreu radical transformação, com construção de vias amplas e a desapropriação de casa de cômodos e cortiços (SILVA, 2007a).

e os municípios que formam o “Grande Rio”, com predominância dos municípios que compõem o espaço da Baixada Fluminense.

Pode-se afirmar que a vítima do acordo entre proprietários agrários à beira da falência e poder público municipal foi o morador proletário do lote baixadense. Segregado nos bairros pobres surgidos da junção dos diversos loteamentos, esse morador foi, em grande medida, seduzido pelo pequeno valor das prestações do lote e pela esperança de conseguir chegar ao seu local de trabalho facilmente através da linha férrea ou do transporte rodoviário (MONTEIRO, 2001, p. 40).

Essa ocupação que ocorreu de forma sistemática e ascendente marcou o crescimento demográfico da região. Os municípios mais próximos à antiga capital federal foram mais densamente (e mais rapidamente) povoados que aqueles localizados no interior da Baixada<sup>32</sup>.

Os loteamentos criados nessa região foram uma solução para os proprietários rurais que, não tendo mais possibilidades de lucro com a venda de laranjas, decidem vender suas terras em pequenos lotes, pois essa se apresenta como possibilidade de diminuir seus prejuízos. A população que começa a assentar nesses lotes, originária de outras áreas rurais do Brasil, ou das mudanças ocorridas na cidade do Rio de Janeiro, foge do alto custo dos aluguéis em periferias mais próximas dos locais de trabalho, transformando esses loteamentos na chance de uma vida nova próxima à capital.

Tais loteamentos eram pouco ou nada assistidos pelo poder público no que diz respeito a serviços essenciais tais como: eletricidade, abertura de ruas, água, esgoto, etc, eram formados a partir da retirada das laranjeiras, da demarcação dos terrenos e da abertura de ruas, “serviços essenciais foram, desde o início da ocupação proletária, considerados obrigações do próprio morador dos loteamentos” (MONTEIRO, 2001, p. 40), o que ocorre hoje em assentamentos do MST.

Dessa forma, o processo de ocupação da Baixada foi deixado à própria sorte, praticamente sem controle do Estado, o que parece ter sido determinante para a criação de estratégias por parte dos moradores que, por meio do adensamento das relações com seus vizinhos, promoveram mutirões de construção e de ajuda mútua em diferentes espaços onde o poder público não atuava (SILVA, 2007b).

---

<sup>32</sup> Os municípios baixadenses mais próximos do Rio de Janeiro são Duque de Caxias, Nilópolis, São João de Meriti e Belford Roxo. Todos eles possuem densidade demográfica acima de 1000 moradores por quilômetro quadrado, enquanto os mais distantes possuem aproximadamente 500 hab/Km<sup>2</sup> (MONTEIRO, 2007).

No entanto, a falta de atuação do poder público traz, além dos projetos coletivos de solidariedade, mazelas, algumas relacionadas à violência. Os grileiros aparecem, por meio da posse ilegal de diferentes áreas, conseguidas através de documentos falsos, ações judiciais e violência policial, ocupando as terras e despejando lavradores e outros trabalhadores (SILVA, 2007b).

Os lavradores, nessa época criam a FALERJ (Federação das Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Estado do Rio de Janeiro). “Esse movimento é uma importante demonstração da capacidade de mobilização por parte de setores populares tradicionalmente desprezados pelas elites locais e pelos representantes políticos e culturais” (SILVA, 2007b, p. 52).

Nesse período, a Baixada dá lugar a uma luta em que a violência se torna um instrumento fundamental para todos os grupos envolvidos, não apenas os proprietários de terras e grileiros estão armados, mas também os lavradores e posseiros, que se armam com o intuito de defender a posse de suas terras. “Pela primeira vez na história da região a violência ganha tais proporções, ao deixar de ser uso quase que exclusivo dos donos do poder e passar a ser instrumento de luta de outros segmentos sociais” (SILVA, 2007b, p. 52).

Alves (2003) aponta a violência como a principal estratégia de consolidação dos grupos políticos e econômicos baixadenses que se afirmam a partir dessa época. Os elevados índices de homicídios na região confirmam o quanto a displicência do Estado fortalece determinados grupos que encontram num padrão de violência bases para a sua sustentação.

Não posso deixar de citar Tenório Cavalcanti que nas décadas de 1950 e 1960 traz para a Baixada uma outra configuração política atrelada não só à violência, mas também ao clientelismo e populismo. Alagoano, Tenório chegou ao município de Duque de Caxias, enriqueceu e transformou-se em um importante personagem político:

Tenório criou ao longo de sua carreira política um sistema assistencialista e apoiou-se flagrantemente na prática da violência como estratégia de ganho e manutenção de poder político. Esforçou-se – e foi facilitado neste esforço pela intensificação da chegada de novos migrantes à Baixada Fluminense – para criar uma concreta rede de relações pessoais, tendo tal rede consolidado seu papel de agente político violento, exigente de lealdade e mantenedor de um grupo de servidores que eram protegidos pela sua fama e que ao mesmo tempo o auxiliavam nos embates em que se envolvia e que geralmente o colocava do lado oposto ao dos proprietários rurais do lugar e dos líderes políticos baixadenses que neste momento protegiam as suas terras da ameaça da “gente que vinha de fora” e que invadia a terra deixada vazia a espera de valorização urbana.

A figura de Tenório Cavalcanti por si só era capaz de gerar polêmicas e incentivar a criação de narrativas baseadas em fatos efetivamente vivenciados pelo político ou simplesmente criados pela população residente na Baixada nas décadas de atuação espetacular do líder. A mitificação política de Tenório deu-se também, entretanto, através do jornal popular que criou na década de 1950 – *A Luta Democrática* – e que possibilitou a projeção nacional do político que passou a ser conhecido como o homem da capa preta, possuidor de um corpo fechado e sempre acompanhado de sua “companheira certa das horas incertas, a metralhadora ‘Lurdinha’” (MONTEIRO, 2001, p. 57-58).

Esse homem/personagem político tornou-se a representação de uma Baixada violenta que mostrava sua cara diariamente na mídia por meio de índices de violência e grupos de extermínio. Segundo Enne (2002), a Baixada Fluminense, entre os anos de 1950 e 2000, aparece nos jornais *O Dia*, *A Última Hora* e *Jornal do Brasil*, *O Globo*, na maioria das vezes com temas ligados à violência e quase nunca vida urbana, os projetos de lei e a cultura produzida naquele *espaçotempo* aparecem como temas importantes.

A figura de Tenório é marcante em se tratando do olhar que a Baixada atrai para si. A partir dele e nas décadas seguintes, outros personagens como Mão Branca, Carlinhos Blá-blá-blá, Paulo Cigano, Jorginho da Farmácia, Beto da Feira, De Souza, Careca, Paulo Hulk (BARRETO, 2007), dão conta de mostrar na mídia uma Baixada que se configurava como violenta. Trago, como ilustração, o caso de Pedro Capeta, famoso matador da época:

O caso de Pedro Capeta, eleito no final dos anos 80, suplente de vereador, pelo PTB, revelou-se exemplar. Preso numa tentativa de assassinato, era assíduo frequentador do Fórum e possuía uma carteira de oficial de justiça Ad Hoc dada pelo juiz após ter sido apreendida em um outro crime [...]. Assim, um dos mais famosos matadores da época agia com arma e carteira fornecidas pelo juiz, que represava processos de homicídios por anos em suas gavetas para arquivá-los em seguida, alegando ausência de tempo para operacionalizá-los. Desnecessário dizer que Pedro Capeta foi absolvido no processo por falta de testemunhas. [...] (ALVES, 2005 *apud* BARRETO, 2007).

No entanto, para além do que a mídia mostrava, a década de 1980, década que se configurou como fase dos justiceiros e matadores na Baixada (ENNE, 2002), “marcaria ainda o período de emergência dos movimentos sociais na Baixada, fundamentalmente ligados à questão da casa própria” (BARRETO, 2007, p. 187).

A década de 1990 trouxe para a Baixada um desenho político que, a partir de lideranças já consolidadas, delineariam um novo contorno para a vida política (ALVES, 2003, p. 116). A atuação da promotora pública Tânia Maria Salles Moreira na comarca de Duque de Caxias desconstruiu uma rede formada a partir do próprio Fórum de Justiça da Cidade que coordenava execuções.

A partir desta mesma década, começamos a ver uma mudança no discurso da mídia sobre a Baixada Fluminense. Isso se dá, ao mesmo tempo em que o jornal *O Globo* lança o suplemento “Caderno Baixada”, mas foi somente a partir de 2000 que as notícias sobre assassinatos e pobreza divulgadas na imprensa foram reduzidas de maneira mais significativa. Enne (2002), em uma tentativa de levantar hipóteses sobre esse novo modo de apresentação da Baixada pela mídia, aponta a “percepção de que o fenômeno da violência era agora generalizado, além da diminuição das distâncias físicas e simbólicas entre a Baixada e a cidade do Rio de Janeiro” (BARRETO, 2007, p. 188), distância esta diminuída pelas construções das Linhas Vermelha e Amarela.

Outro fator apontado por Enne é a desinvisibilização de alguns movimentos sociais locais, que mostram a Baixada como *espaçotempo* de efervescência cultural e social. Segundo ela, os mecanismos de aproximação materiais – as vias expressas – e simbólicos – efervescência cultural da região – criaram alternativas que possibilitaram uma maior mobilidade entre o Rio de Janeiro e os municípios da Baixada.

### 2.3 Outra cara da Baixada

Até aqui busquei mostrar um pouco das histórias que pude pesquisar sobre a Baixada Fluminense, pensando tanto na forma como ela foi se constituindo quanto na forma como foi apresentada pela mídia. Nos rastros do que pude descobrir, percebi que a partir da década de 1990, começamos a notar uma mudança nesse discurso midiático e, a partir dos anos 2000, tivemos uma ruptura no que concerne a essa imagem.

Isso se deu em parte pela desinvisibilização de diversos movimentos socioculturais que se impuseram por meio da música, da arte e da cultura. Hoje, na internet, encontramos um enorme número de sites e blogs que se propõem a contar a história da Baixada a partir do olhar do morador, assim como outros que divulgam trabalhos de movimentos sociais, buscando claramente apresentar “A nova cara da Baixada Fluminense<sup>33</sup>”. Há também um grande número de dissertações e teses que têm se preocupado em contar as tantas histórias

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.comcausa.org.br/2011/11/a-nova-cara-da-baixada-fluminense>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

sobre a Baixada como *espaçotempo* da diversidade, da cooperação, das táticas e da solidariedade.

Além disso, o morador baixadense vai se tornando, assim, um “consumidor” que muito interessa à mídia. Então, a partir da década de 1990, começamos a assistir a uma mudança de discurso. A Baixada agora aparece nos noticiários e apresenta-se na mídia de uma forma diferente do lugar em que havia sido retratada até então. Um dos muitos exemplos do interesse que os sujeitos da Baixada atraem é a novela *Senhora do Destino* na Rede Globo que foi ao ar em 2004 em horário “nobre”. A reportagem da *Revista Época*<sup>34</sup> relata: Ao ambientar a trama principal na Baixada Fluminense, região mais pobre do Rio de Janeiro, em vez do badalado Leblon, comum nas novelas, Aguinaldo Silva deixou os personagens com cara de vizinho do espectador”.

Em função dessas e de outras razões e de estratégias que movimentam os sujeitos e transformam as relações, hoje temos retratos da Baixada que apontam, para além da violência, a diversidade e a intensidade cultural como parte da complexidade da região. André Leite, sociólogo nascido na Baixada, em matéria escrita para o site *Com causa cultura e direitos* relata:

*Como morador da Baixada, observo um cenário sócio-cultural extremamente rico e articulado com um discurso predominantemente politizado, contrastando com um quadro, ao longo dos treze municípios, em que a falta de políticas públicas para a promoção da cidadania do povo, predomina. Mas é possível perceber também que a atuação dos movimentos sociais é inversamente proporcional às ações políticas dos governos municipais.*

*O que quero dizer é que a Baixada Fluminense hoje é uma das regiões onde os movimentos sociais, ou sócio-culturais são dos mais atuantes do cenário nacional, e o que é mais interessante, na maioria das vezes sem a menor possibilidade de diálogo com o poder público local. Estes movimentos, cada um deles, possuem uma dinâmica própria de existir e, portanto, explicar, transformar e ressignificar a realidade, recorrendo a práticas e saberes diversos. A articulação política e social destes grupos na Baixada está diretamente ligada a manifestações artísticas, e este vem sendo, na minha opinião, o grande diferencial na reivindicação dos cidadãos. Este processo cria na região um fluxo onde, práticas e ações sociais desencadeiam manifestações artísticas e vice-versa. É notável que existem diferentes memórias convivendo e sendo produzidas ao mesmo tempo em nossa sociedade. Nesse sentido, também convivemos com múltiplas identidades coletivas<sup>35</sup> (ANDRÉ, 2011).*

Busco, nesse ponto da narrativa de André, um diálogo com Maffesoli (2011, p. 32) e as noções, ou como ele mesmo diz “reflexões mais acariciadoras”, de poder e potência.

<sup>34</sup> Fonte: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR66404-6011,00.html>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

<sup>35</sup> Fonte: <<http://www.comcausa.org.br/2011/11/a-nova-cara-da-baixada-fluminense/>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

Maffesoli aponta que o poder e a potência se dão em relações dialógicas e, por isso, um não existe sem o outro. A potência na fala de André está nos movimentos sociais, nos elementos básicos da vida em comum que André explicita como a “dinâmica própria de existir e, portanto, de explicar, transformar e ressignificar a realidade, recorrendo a práticas e saberes diversos”. A potência seria o instituinte, enquanto o poder seria o instituído. A relação entre instituinte e instituído está no devir, ou seja, essa relação pulsa e nesse pulsar, caminha. Não há como pensarmos o poder público, nesse caso o Estado, "fora" e "separado" dos movimentos sociais, pois muito provavelmente alguns desses movimentos, que aparecem como espaços de solidariedade ou não, como o mutirão para construção de casas, surgem em contrapartida à falta do poder público, como táticas certaunianas, ou mesmo em uma relação de enfrentamento mais declarado. Nesses movimentos vemos potência.

André continua...

*A quantidade de movimentos sociais, ONGs, cineclubes, movimentos literários, musicais e de produção cultural, entre outras ações, vão além de qualquer tentativa de mapeamento. Desse modo, não conseguiria através de uma pesquisa [...], enumerar e/ou citar todos os movimentos, manifestações sociais e atividades que vêm desempenhando um papel de vital importância para a desconstrução da imagem estigmatizada que foi atribuída à região (ANDRÉ, 2011).*

A narrativa de André me ajuda a confirmar uma impressão que tive desde que iniciei este trabalho: a Baixada abriga, para além do que é estigmatizado como metanarrativa da violência, muitas Baixadas que se produzem a partir da necessidade de existir. Nesse sentido, a ideia de Baixada como “multidão” (NEGRI, 2004) descarta a ideia da Baixada como povo, como bloco, como massa. A multidão se expande como transição, modos de expressão produtiva cada vez mais imateriais e intelectuais. Como força, expressa-se como algo que pulsa, na forma de sístoles e diástoles, (trans)formada por meio de tempos de movimento e caos e que transita em todos os *espaçotempos*. A modernidade opera unificando a multiplicidade que extrai das singularidades e a essa unificação chama de povo. Nesse processo, “dissolve o conjunto de singularidades para formar uma massa, um conceito de medida que foi construído como o correlato do capital”(NEGRI, 2004, p. 16). A multidão não cabe na modernidade porque não é dualista, nela não há isso ou aquilo, ela integra o isso e o aquilo. A potência, “lençol freático” (MAFFESOLI, 1998) que permeia a vida nesse local, é apresentada nos diversos ajuntamentos, mutirões e movimentos sociais. Dessa forma, podemos perceber o

ajuntamento circunstancial e provisório de diferentes singularidades produzidas no que a modernidade denomina como caos, tecendo aí uma potência imensurável em sua complexidade.

André vai além...

*Lembro que em Duque de Caxias, entre outras instituições, o Cineclube Mate com Angu<sup>1</sup> que funciona na Lira de Ouro, é hoje um dos mais importantes cineclubes do Brasil. Este coletivo agrega cineastas com excelentes produções, que seguem colecionando premiações, inclusive internacionais. Não bastassem as projeções e produções, ainda rola boa música durante as sessões temáticas. Também promovem oficinas de produção de audiovisual em outros espaços. O Mate, se me permitem a intimidade, vem rompendo barreiras e fronteiras, inclusive geográficas, com ações simples, mas que tem sido de profunda importância para a Baixada. Vale destacar o ônibus que traz o público do centro do Rio de Janeiro para Duque de Caxias (ANDRÉ, 2011).*

André fala sobre a potência que desliza entre globalidade e singularidades (NEGRI, 2004, p. 19) ou nos diálogos entre local e global (SANTOS, 2000), quando aponta que os cineastas que se reúnem ali, em Duque de Caxias, “com excelentes produções, seguem colecionando premiações, inclusive internacionais”. Seu relato continua, fala sobre o rompimento de fronteiras e barreiras, isto é, da desinvisibilização que esses coletivos vêm conquistando. Narra ações como a do ônibus que, saindo do Centro do Rio de Janeiro, leva espectadores/participantes para Duque de Caxias. Podemos pensar essa ação a partir da quebra da barreira geográfica, mas entendendo a impossibilidade de separar a geografia da política e da relação social, essa quebra de barreira é, de fato, geográfica/político/social assume outra forma mais poderosa ou significativa, a forma de singularidades como potência e produção de multidão. Essa não é, desse ponto de vista, uma aglomeração desarticulada de projetos individuais, mas singularidades que, sem se tornarem parte inidentificáveis de uma totalidade homogênea, se enredam em projetos coletivos locais que têm afirmado a Baixada como *espaçotempo* importante no aparecimento e consolidação dos movimentos sociais, por exemplo. Negri aponta que “a produção que o sujeito faz de si mesmo é, simultaneamente, produção da consistência da multidão – já que a multidão é um conjunto de singularidades” (NEGRI, 2004, p. 19).

Antes de chegarmos a Queimados, nossa próxima parada, apresento uma personagem que muito me encantou durante a pesquisa que fiz. Ela reflete a potência da tessitura que se dá entre as culturas locais e globais, norte e sul, fazendo parte da multidão que habita essas tantas Baixadas Fluminenses que se apresentam por meio das táticas

tecidas na dialogia entre poder e potência. É Gisèle Cossard, francesa, de pele branca, que na década de 1960 veio para o Brasil e, em Duque de Caxias deu início ao processo que a levou a se tornar a primeira mãe de santo estrangeira do candomblé. Atualmente, Omindarewá, seu nome de batismo no candomblé, contabiliza mais de 400 filhos de santo em seu terreiro em Santa Cruz da Serra, na Baixada Fluminense.

Gisèle Cossard é uma dentre as muitas personagens que encontra na Baixada Fluminense outras formas de viver, possíveis, talvez, pelo modo como esse *espaçotempo* se formou. A sociologia da vida cotidiana (MAFFESOLI, 1995) tem nos mostrado essas outras possibilidades de existir, que, na tensão entre poder e potência, encontram seu saber viver, pois:

Nunca é demais insistir na nobreza da vida cotidiana. Pode-se dizer que é a partir do “ordinário” que é elaborado o conhecimento do social. É conveniente insistir nisso, pois, por um lado, tal como um ponto cego, trata-se de um domínio que era estranhamente ignorado pelos intelectuais, e por outro, esse cotidiano parece ser uma das principais características do estilo estético do qual nos ocupamos aqui (MAFFESOLI, 1995, p. 63).

## 2.4 Próxima parada, Queimados

“Percebo que a cidade [município de Queimados] se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata. [...] a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas” (CALVINO, 1990, p. 14). Assim como Zaíra, cidade descrita por Marco Polo no trecho acima citado, busco compreender o que Queimados contém, pensando que “nenhuma sociedade é uma estrutura em cujo movimento temos que nos inserir, mas uma arquitetura que demanda enunciações singulares a cada momento histórico em que o que se repete muda de sentidos e o que se altera adquire sentidos no que se repete” (GERALDI, 2010, p. 172). Dessa forma, conhecer a história para compreendê-la me leva também a conhecer para me inserir e com minha inserção, pensar em outros sentidos possíveis para o que vou conhecendo.

O município de Queimados “nasceu” em plebiscito de 25 de novembro de 1990, que foi transformado em Lei 1.773 de 21 de dezembro de 1990, sancionada pelo então governador Moreira Franco, emancipando-se assim do Município de Nova Iguaçu, de

quem era distrito. Sua primeira eleição ocorreu em 03 de outubro de 1992, com a posse do primeiro Prefeito em 1º de janeiro de 1993.

O antigo Distrito de Queimados, no século XVIII, fazia parte das terras da freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu, uma das freguesias que compunham o que veio a se tornar mais tarde o Município de Iguassu. A região, propriedade particular, manteve 200 braças de terra ao seu redor como propriedade da paróquia que deu origem ao povoado. Ali, ergueu-se um arraial com população advinda de muitos lugares, fenômeno comum na história do povoamento do Brasil colonial<sup>36</sup>.

Há três versões mais prováveis para seu nome. A primeira diz que, quando o imperador Dom Pedro I passou por aquela região, por ocasião da inauguração da estação de trem, viu uma grande queimada nos morros, e chamou o lugar de “Morro dos *Queimados*”. A segunda diz que o nome é referente aos corpos de leprosos queimados que morriam num leprosário que ali existia, onde hoje se situa a Estrada do Lazareto, uma das principais vias do município. Há ainda uma terceira versão, que afirma que o nome da cidade provém dos escravos fugidos das fazendas, que eram mortos e tinham seus corpos queimados pelos seus senhores<sup>37</sup>.

Essas são algumas dentre as muitas histórias que ouvi em minhas idas a Queimados. Aprendi, ao assistir ao filme *Narradores de Javé*, que os “causos” explicativos sobre a história de uma cidade ganham diferentes versões na boca das diferentes pessoas. Assim, aos leitores deste texto, sugiro que escolham a explicação que melhor lhes convém e mantenham-na firmemente como verdade (BROOK, 1995).

Claudia Sampaio Mendes Ventura, diretora eleita de uma escola em Queimados, conta-nos sobre a forma como a Secretaria de Educação lidou com emancipação.

*Em 1990 houve o plebiscito e Queimados foi emancipado, mas somente em meados de 1992 começou a ganhar suas próprias pernas e o primeiro governo começou a se estruturar. A maior parte dos professores concursados, que nesse momento trabalhava nas escolas de Queimados, optou por permanecer neste município e aqueles que não fizeram essa opção, ficaram e/ou ainda estão cedidos por Nova Iguaçu. Durante um ano a Educação prestava contas de todas as suas ações à Nova Iguaçu, até que a Secretaria de Educação fosse totalmente estruturada. A partir de então a história da Educação em Queimados começa a ser escrita (CLAUDIA, 2012).*

---

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.achetudoeregiao.com.br/rj/queimados/historia.htm>>. Acesso em: 28 out. 2014.

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://baixadarj.webnode.com.br/municipios-da-baixada-fluminense/queimados>>. Acesso em: 07 out. 2012.

O município tem 139.378 habitantes vivendo em um espaço de 76,7 km<sup>2</sup> (IBGE, 2009) e faz divisa com Nova Iguaçu, Japeri e Seropédica. Possui 28 escolas municipais e atende a 9.994 alunos do ensino fundamental inicial, 2.106 alunos do ensino fundamental final, 984 alunos de Educação Infantil e 1.263 alunos de EJA, totalizando 14.347 alunos.

Na última avaliação do IDEB, apresentou 3,9 como média e é nesse município, nas 33 turmas de quarto ano ALFA, que atuamos nos anos da pesquisa.

## 2.5 Nosso norte é o sul: uma discussão epistemológica sobre a escolha desse *espaçotempo*

Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém  
Aqui embaixo, as leis são diferentes.  
(Biquini Cavado, na música *Zé Ninguém*)

De acordo com Santos (2010), existem linhas que dividem a realidade social, diferenciando o sul do norte, privilegiando o saber ocidental moderno em detrimento daqueles dos colonizados, considerados ignorâncias, produzindo visíveis aceitos e invisibilizados negados. Essas linhas são de tal modo produzidas que, sem uma leitura mais crítica do mundo, não temos a oportunidade de percebê-las, reproduzindo o que está posto *ad infinitum*.

Minha intenção é situar os saberes das professoras de Queimados, com quem trabalhei, como estando do outro lado da linha, lugar do sul, do colonizado, da ignorância.

Queimados é um município pobre, localizado na Baixada Fluminense, surgido a partir do acesso aberto pela linha do trem e “reconhecido” historicamente pela mídia em função da violência ali produzida. Inscritas nesse cenário, as professoras do município vivem várias histórias, algumas apresentadas nesta tese, que mostram a complexidade presente nesse *espaçotempo* que não se reduz a uma única realidade. No entanto, suas tantas realidades não geram o progresso que a modernidade preza, da forma como ela preza.

Há nas escolas de Queimados trabalhos que podem ser compartilhados e que desinvisibilizam práticas do sul. Estas têm sido mostradas por meio das diferentes

*experiênciaspráticas* curriculares que não as preestabelecidas pelos currículos oficiais – elaborados a partir da concepção formal e prescritiva dos currículos criados nacionalmente e hoje acompanhados das avaliações também nacionais – e que avançam na busca de uma educação mais emancipatória.

Fugindo da concepção de escola idealizada, escola única, criada a partir de uma metanarrativa moderna que faz parte de um pensamento hierárquico e totalizante, meu interesse no projeto de extensão e na pesquisa foi situar as professoras com as quais trabalhamos como “territórios coloniais”, “uma metáfora daqueles que entendem [mesmo que não claramente, mas que se colocam nesse lugar ao relatarem suas histórias e práticas vividas] as suas experiências de vida como ocorrendo do outro lado da linha” (SANTOS, 2010, p. 42), lugar-metáfora onde a luta por justiça social está ligada à luta pela justiça cognitiva, buscando assim outras formas possíveis de pensarmos as escolas e os saberes que ali circulam, por meio da ampliação das *experiênciaspráticas* e de sua contribuição à justiça cognitiva.

A partir do que vivi junto a essas professoras e às realidades que elas apresentaram, trago aqui uma discussão teórica que me ajuda a pensar em formas de expandir o presente contribuindo para a reflexão acerca dos problemas desses alunos afirmando e compartilhando experiências já existentes e com possibilidades emancipatórias buscando multiplicá-las, realizando possíveis antes não efetivados.

Meu interesse específico está no saber considerado “não científico”, ou mesmo desconsiderado, produzido pelas professoras de Queimados. Por isso, a pesquisa que deu origem a este trabalho, teve sempre como objetivo criar espaços onde essas professoras dialogassem e apresentassem suas invenções cotidianas, mostrando que há conhecimentos que são produzidos na tessitura das relações entre aqueles que vivem as escolas e que têm sido invisibilizados pelo pensamento moderno que entende que somente por meio da hipercientificação e da hipermercadorização é possível manter a “segurança ontológica, que traz uma confiança ou certeza de que a realidade é o que ela aparenta ser” (PAIS, 2003, p. 29). Partilho a ideia de que as professoras têm muito a dizer sobre a busca por caminhos possíveis para uma educação menos hierárquica em relação aos seus saberes. Nesse sentido, sei que os caminhos percorridos incluíram encruzilhadas, passaram a “paisagem social a pente fino procurando os significantes mais do que os significados, juntando-os como quem junta pequenas peças de sentido num sentido mais amplo” (PAIS,

2003, p. 29). Minha proposta foi trabalhar pensando o conhecimento para além da lógica dominante, cientificista e colonialista.

Diante da complexidade que tem se apresentado nesse movimento, vivi muitos conflitos. Precisei (re)aprender a olhar e a ouvir, despindo-me de opiniões pré-concebidas, buscando fugir das teses fatigadas e repetitivas que nas suas lógicas formatadas apontam apenas para a hipercientificação e hipermercadorização do mundo, desqualificando e invisibilizando outras formas de conhecimento que nele circulam. Quis mergulhar, olhar de dentro, pensando com outras lógicas, permitindo que o cotidiano vivido mostrasse a riqueza das *experiênciaspráticas* singulares que têm sido caladas. Para isso, ouvi, aprendi e conheci, pois tenho percebido que nenhuma ciência sozinha dá conta das diversas leituras/escrituras tatuadas por esses mundos.

Tive muitos encontros, conheci histórias, vivenciei práticas possíveis e percebi faltas do que é básico nas escolas e nas salas de aula dessas professoras. No entanto, constato que, apesar dos pesares, no cotidiano daquelas escolas há uma infinidade de “táticas” (CERTEAU, 1994) que fazem acontecer aprendizagens para além daquilo que os currículos formais preveem, o que me ensina que na vida cotidiana não há lugar para reducionismos. Talvez essas táticas sejam outras formas de ler o que está posto nos “livros curriculares” e, assim como Mia Couto no excerto apresentado abaixo, nesse *espaçotempo*, sou eu a analfabeta.

Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi contacto com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade. Nessas visitas que faço à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e a afastar-me das minhas certezas. Nesse território, eu não tenho apenas sonhos. Eu sou sonhável (COUTO, 2011b, p. 14-15).

Nesse mergulho, nas realidades das escolas de Queimados, percebi a necessidade de discutir o modelo de racionalidade que transforma “interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros” (SANTOS, 2004, p. 781) e de pensar conhecimentos que circulam entre as professoras e o que elas apresentam em suas narrativas singulares de *experiênciaspráticas*. Para isso, discuto as ideias de sociologia das ausências e de sociologia das emergências de Boaventura de Sousa Santos que são formuladas a partir da ideia de que “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo” (SANTOS, 2004, p. 779).

Para o autor, a modernidade é obcecada pela ideia de totalidade. Dessa forma, o todo se sobrepõe a cada uma das partes que não têm existência fora dele e qualquer possível variação é chamada de particularidade.

A dicotomia, forma mais bem-acabada da totalidade, oculta uma hierarquia e nenhuma das partes pode ser pensada em separado, como tendo vida própria para além da que lhe é conferida na relação dicotômica. Para a modernidade, não há como se pensar as parcialidades fora das totalidades que as agrupam. Desenvolve-se assim uma compreensão limitada do mundo, que subtrai do universo concebido e concebível experiências sociais que não cabem nessa lógica.

A modernidade diminuiu ou subtraiu realidades existentes no mundo ao mesmo tempo em que o expandiu de possibilidades idealizadas de acordo com as suas próprias regras e compreensão. Essas idealizações repousam sobre a ideia de progresso, segundo a qual o desenvolvimento social e o científico caminham juntos e inevitavelmente em direção a mais conhecimento e mais bem-estar e são discutidas por Boaventura na proposta da sociologia das emergências. O contemporâneo é reduzido àquilo que ocorre conforme o padrão de desenvolvimento reconhecido como atual, como o nível “certo” de evolução e progresso civilizatório. Assim, o mundo existente passa a ser apenas aquele que se encaixa nesse modo de compreensão e tende a ser substituído por novos níveis de desenvolvimento permanentemente. Essa versão abreviada do mundo foi tornada possível por uma concepção do tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é e o que ainda não é, impossibilitando que as diversas experiências que estão a circular nos diferentes *espaçotempos* sejam percebidas como tais. Assim sendo, a pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar as experiências que nos cercam, apenas porque estão fora da razão com que as podemos identificar e valorizar. Segundo Pais (2003, p. 28), essas experiências cotidianas “escorrem em efervescência invisível”.

Existe, portanto, fora daquilo que à “ciência” é permitido organizar e definir em função das estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis. Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar” que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato. Desse modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de “usos e táticas dos praticantes” que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder

da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. E isso acontece no cotidiano (OLIVEIRA, 2003, p. 48).

A complexidade da vida cotidiana tem nos mostrado que qualquer totalidade é feita de heterogeneidades e que as partes que a compõem têm uma vida fora dela e que essas coexistem. A proposta de Boaventura para contemplar essa compreensão e não desperdiçar essas experiências é a expansão do presente, desinvisibilizando práticas antes invisibilizadas.

A sociologia das ausências entende que o que não existe na verdade é produzido como não existente, isto é, as experiências que não se dão numa lógica de tempo linear em forma de progresso e que não são concebidas cientificamente não podem existir, por isso são invisibilizadas. Para Boaventura (SANTOS, 2004, p. 787), “há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada ininteligível ou descartável de um modo irreversível”. O que une as lógicas de produção de não existência é serem todas elas manifestações monoculturais.

O objetivo maior da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. Para discutir a noção proposta por Boaventura (SANTOS, 2004), trago aqui algumas narrativas singulares ouvidas em um dos encontros do ano de 2011.

Lembranças de escola – professora Ruth Rocha

*Eu não tenho muitas lembranças da minha alfabetização porque a minha mãe se mudava muito. Ela se separou e aí se mudava sempre. Eu me lembro da época em que eu fui morar em Japeri. Escolinha de fundo de quintal. Também usávamos a mesma cartilha que já falaram aqui. Quando ela falou da cartilha [aponta para uma colega]... Ih, a cartilha! Olavo, Moema e Diva... Eu não tenho boas lembranças desse período. O professor se chamava Sr. L.. Esse professor era muito ruim. Ele pedia que nós fôssemos ler, quem não soubesse ele batia. Eu lembro até hoje, era uma régua redonda ou com um cabo. E ele pegava e batia. [alguém pergunta: – Batia na mesa!?] Não, na mão. [alguém diz: palmatória]. Eu ficava desesperada quando tinha que ir para o Sr. L., eu lembro que me urinava. Aí minha mãe vinha e brigava. Mas eu tinha medo de chegar lá no Sr. L. porque eu sabia que ele ia me bater porque eu não conseguia gravar. O medo era tão grande que eu não conseguia gravar. Ele dizia "você não aprende" e aí ele rotulava, "você é filha de mulher separada, você é burra". Eu não aprendia e apanhava [...] Uma vez ele bateu na minha mão e meu irmão foi com o lápis e enfiou na perna dele. Meu irmão apanhou. Aí essa parte eu procuro esquecer. Depois disso eu fiz da quinta à oitava em outra escola e foi legal. Fui fazer o Normal e encontrei mais dois professores ruins. O Sr. G. e a M.A. Seu G. era professor de História. E eu, muito pobre, não tinha dinheiro para comprar os livros. Ele pediu o livro e eu disse, “Sr. G. eu não tenho dinheiro para comprar o livro de História. Eu vou copiar da Rogéria”. Ela era uma amiga cujo pai tinha vida boa, tinha dinheiro. Aí ele falou assim pra mim: “Onde é que você mora, na roça? Cata cocô de boi, vende e compra o livro.” Eu gostei da ideia [em tom de ironia]. Eu pensei, “tudo bem”. Cheguei em casa, peguei o carrinho de mão. Essa minha amiga Rogéria perguntou pra mim “que você vai fazer?” Eu falei “eu vou vender cocô de boi”. Fui na moça que tinha uma*

*horta. Nem lembro o nome dela. Só sei que o filho dela era Tiãozinho e ofereci. Ela falou “eu compro o cocô que você conseguir trazer!” Fiz mais de dez viagens. Comprei o livro no Sr. Ari. Falei pro Sr. Ari: “Eu tenho esse dinheiro e tenho que comprar esse livro”. Ele falou “esse dinheiro não dá”. Eu disse “mas eu tenho que comprar esse livro”. Ele falou “tá bom, eu te vendo assim mesmo”. Pegou o dinheiro e me vendeu o livro. Antigamente embrulhavam o pão com papel de pão. Eu peguei o papel de pão, coleí, passei [gesticula o uso do ferro de passar] e encapei o livro com papel de pão. Na outra semana eu mostrei pro Sr. G. Ele olhou e falou “Ué, comprou?” Eu disse “Comprei. Com cocô de boi.” E essa foi a minha história. A outra, a M. A. mandou a gente fazer um álbum seriado. E tinha que encapar com contact que era caro. Eu consegui. Eu encapei. Eu levei toda boba. Chegou lá ela olhou e falou “está horrível”. Eu perguntei “como?” O meu estava mais bonito que muitos. Aí ela pegou e jogou assim [faz o gesto de jogar o material no lixo] na lixeira. “Está horrível”. Eu olhei, peguei de volta, coloquei debaixo do braço e sentei. Ela não me deu nota e disse: “você tem que desistir, você não vai conseguir”. No dia da minha formatura eu peguei meu canudo, olhei pra ela e disse “eu consegui, olha aqui”. Eu hoje sou professora, mas sei que pelo Sr. L, Sr. G. e a M. A. eu não seria. Eu nunca serei uma professora que nem eles (RUTH, 2011).*

Ao discutir que práticas como as dos professores citados (re)produzem injustiças e são fruto de trocas desiguais que estão na base da nossa sociedade e na busca de subversão dessas desigualdades, discuto e proponho compreender outras possibilidades de conhecimentos presentes nas escolas e que podem ser incorporadas ao fazer pedagógico. Um trabalho cooperativo baseado no princípio da igualdade e no reconhecimento da diferença em que esses conhecimentos sejam postos em diálogo contribui para essa tessitura da ecologia entre os diferentes conhecimentos em lugar da monocultura do saber formal que está na base das injustiças cognitivas e sociais.

Em seu trabalho, Boaventura (SANTOS, 2004) aponta cinco lógicas monoculturais que reafirmam invisibilizações, determinando os *espaçostempos* legítimos na modernidade e excluindo os seus “outros” por meio da sua desqualificação e do seu não reconhecimento. Estas são: monocultura do saber e do rigor científico, monocultura das temporalidades, monocultura da naturalização das diferenças, monocultura da universalidade e monocultura da produtividade capitalista. Transformar essas monoculturas em ecologias, nas quais se reconhece a interdependência entre diversas possibilidades dadas, parece ser um primeiro desafio possível na luta em prol da construção da justiça social e cognitiva.

A primeira lógica apontada por Santos é a da “monocultura do saber formal e do rigor científico” que toma como válido somente o conhecimento produzido por meio dos procedimentos pela ciência moderna. Em relação à escola, essa monocultura define os conhecimentos que podem e devem estar nos currículos, excluindo todos os outros. Somente terão um lugar no topo da árvore social (ALVES, 2000b) aqueles que

demonstrarem familiaridade com esses conhecimentos, o que nas escolas se converte em apropriação dos conteúdos formais de ensino. Outras formas de conhecimento não são legitimadas, são “apenas” senso comum. No entanto, “desobedientes” (OLIVEIRA, 2003) que são, professoras e alunos(as) compartilham outras formas de estar no mundo e de compreendê-lo.

Considero importante refletir sobre a atitude da professora M. A.

*A outra, a M.A. mandou a gente fazer um álbum seriado. E tinha que encapar com contact que era caro. Eu consegui. Eu encapei. Eu levei toda boba. Chegou lá ela olhou e falou “está horrível”. Eu perguntei “como?” O meu estava mais bonito que muitos. Ai ela pegou e jogou assim [faz o gesto de jogar o material no lixo] na lixeira. “Está horrível”. Eu olhei, peguei de volta, coloquei debaixo do braço e sentei. Ela não me deu nota e disse: “você tem que desistir, você não vai conseguir”*

O que a leva a agir daquela forma? As possibilidades de respostas são muitas: a pobreza de Ruth, sua cor – Ruth é negra –, o lugar onde Ruth mora, os estereótipos de aluna/professora que permeiam o imaginário de M. A. Ruth não se enquadrava. O que dava a ela o *status* daquela que não tinha o direito de seguir em frente e ser professora? As atitudes de M. A. reforçam, pela ausência de crítica ao modelo, os processos de exclusão com base em formas de estar no mundo hegemônicas. Talvez ela nem perceba o quanto essa maneira excludente de ser professora se encontra arraigada em seus fazeres. Essa me parece uma das crueldades maiores dessa forma de compreensão do mundo, reproduzir sua lógica antidemocrática em nome de algo que é tido como única possibilidade válida de existir sem explicitação ou consciência da exclusão que provoca. No entanto, Ruth desafia essa lógica e segue até chegar à sua formatura.

A fim de entender um pouco melhor essa questão, dialogo com o que Dussel (2005) apresenta como forma de imposição de um pensamento moderno ocidental que privilegia a sua lógica desenvolvimentista sobre as demais lógicas buscando legitimar uma única forma de viver. Segundo ele, “a civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior” (DUSSEL, 2005, p. 64), entendendo que as outras formas de viver são “primitivas, bárbaras e rudes” e que, por isso, precisam ser “civilizadas”. Como parte desse processo civilizador, “a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização” (DUSSEL, 2005, p. 64). Essa dominação produz vítimas em virtude de diferentes formas de violência civilizatória, interpretada como um ato inevitável e sacrificial, pois é feito em nome da emancipação. Esses são os custos da modernização.

É possível também reconhecer no relato de Ruth, principalmente na prática do professor G. – que diz a Ruth que ela deve vender cocô de boi, como se a ela, pelo *espaçotempo* em que vive, só restasse essa possibilidade, ou seja, ela é o sujeito do atraso – a presença da “monocultura das temporalidades” que se traduz pela compreensão de uma linearidade da história. O tempo moderno ocidental é um tempo do progresso, tudo o que não caminha nesse sentido, que não ruma ao progresso ou evolução é atraso, não há possibilidade de copresença entre formas diferentes de viver. Ruth se encaixa no lugar do atraso, afinal ela mora na roça, como se isso, por si só, já impossibilitasse qualquer aprendizagem que a escola pudesse oferecer. A partir dessa monocultura, a modernidade cria a tradição como oposição a si própria. Isto é, tudo o que não se encaixa no tempo moderno do progresso se encontra “na zona colonial é, par excellence, o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis que de forma alguma podem considerar-se conhecimento, estando, por isso, para além do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2010, p. 37) o que fica explicitado na vivência de Ruth, pois sua vida de menina pobre, negra e moradora da roça parece não interessar a esses professores.

Outra lógica apontada por Santos e que tem se mostrado presente nas narrativas de experiências de Ruth e de outras professoras, diz respeito à “monocultura da naturalização das diferenças”. Aqui vemos instalada e naturalizada a desigualdade, o poder de uns sobre outros é tratado como consequência natural e não causa do que se instalou historicamente; a desigualdade social caracterizada por suposta inferioridade étnica. Nesse sentido,

Aníbal Quijano (2005, p. 228-229) nos lembra que a formação das relações sociais foi fundada na América na ideia de raça. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, as identidades raciais foram associadas a hierarquias, lugares e papéis correspondentes. Raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (ARROYO, 2010, p. 91).

Assim vão sendo naturalizados os processos culturais e ideológicos onde uns sabem e outros não, uns são capazes e outros não, uns nasceram para um futuro brilhante e outros não. Segundo Duschatzky e Skliar (2001, p. 119),

O outro diferente funciona como depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; a exclusão, do excluído.

Por meio da monocultura da naturalização das diferenças, produz-se, então, um “outro”, desqualificado. Nesse embate, não há possibilidade de diálogo, apenas a afirmação sutil de que na “escola” não há espaço para o reconhecimento e respeito às diferenças. Percebemos uma necessidade de orientação, de atribuição ao desconhecido de uma série de culpas que visam a justificar o “fracasso” do processo.

Nesse embate dicotômico e classificatório, há a imagem do outro que é portador de uma marca identitária particular que o inviabiliza – ele é o violento, o pobre (ARROYO, 2010, SKLIAR, 2005). Assim, justifica-se a violência da exclusão, naturalizam-se processos ideológicos e culturais e espera-se que este outro não “perturbe” o processo, assumindo sua condição de inferioridade. Mais uma vez o relato de Ruth é esclarecedor.

*Eu não tenho boas lembranças desse período. O professor se chamava Sr. L.. Esse professor era muito ruim. Ele pedia que nós fôssemos ler, quem não soubesse ele batia. Eu lembro até hoje, era uma régua redonda ou com um cabo. E ele pegava e batia. [alguém pergunta: - Batia na mesa!?] Não, na mão. [alguém diz: palmatória]. Eu ficava desesperada quando tinha que ir para o Sr. L., eu lembro que me urinava. Aí minha mãe vinha e brigava. Mas eu tinha medo de chegar lá no Sr. L. porque eu sabia que ele ia me bater porque eu não conseguia gravar. O medo era tão grande que eu não conseguia gravar. Ele dizia "você não aprende" e aí ele rotulava, "você é filha de mulher separada, você é burra". Eu não aprendia e apanhava [...]*

Em sua experiência com o professor L., ela se encontra enquadrada no lugar daqueles que não deveriam fazer parte do processo, por sua condição: é filha de uma mulher separada é negra, é pobre. Ela é o outro diferente e

[...] é esse diferencialismo o que faz que, por exemplo, a mulher seja considerada o problema na diferença gênero, que o negro seja considerado o problema na diferença racial, que a criança ou os velhos sejam considerados o problema da diferença de idade, que o jovem seja o problema de geração, que os surdos sejam o problema na diferença de língua, etc. (SKLIAR, 2005, p. 52).

Há muitos discursos contra-hegemônicos emergindo a todo momento que vêm dando origem a diferentes tentativas de superação dos diferencialismos, mas estes não têm sido suficientes para “apagar os resultados dessas aprendizagens discriminatórias” (OLIVEIRA, 2003, p. 31) em relação às questões de sexo, etnia, idade, entre outras. Com isso quero dizer que o Sr. L, o Sr. G. e a M. A “estão encharcados das águas dos preconceitos e discriminações aprendidas” (OLIVEIRA, 2003, p. 31), eles e nós. “Na luta pela superação do que resta em nós dessas aprendizagens, precisamos desenvolver

processos críticos de reflexão e de autovigilância permanentes, no sentido da rejeição desses valores” (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

Retomando a narrativa de Ruth, podemos perceber, também, em vários momentos um rompimento com a ideia de “monocultura da universalidade”, onde só é válido o que é global. Ruth e suas questões não interessam a ninguém. Não tem dinheiro, não compra o livro e se não tem o livro não se forma. Não há possibilidade de se pensar em mudanças em função das especificidades que se encontram em modos de olhar e viver os mundos possíveis de forma particular e local. Essa monocultura ignora as experiências reduzindo-as a particularismos que não devem interferir no funcionamento do sistema global. No entanto, Ruth compra seu livro, mesmo sem, *a priori*, ter o dinheiro para isso. Ela se forma, apesar de não se encaixar no que seus professores compreendem como o modelo de uma professora.

Por último, Santos (2004) nos aponta a “monocultura da produtividade capitalista” que se traduz pelo critério do crescimento econômico, usando normas capitalistas para a validação do modo de produção. Outras formas de produzir, algumas mais solidárias, como as cooperativas, que podem possibilitar diferentes formas de racionalidade produtiva, são excluídas. Penso, então, na forma que Ruth encontrou para comprar seu livro, ela conta com a solidariedade da moça da horta e do Sr. Ari. Uma compra todo o cocô que ela consegue apanhar e o outro permite que ela pague menos pelo livro, ou seja, as lógicas usadas são as da troca permeada pela solidariedade.

Ao conhecer um pouco mais essa professora, pude perceber que o seu passado como aluna produziu reflexos no seu presente como professora. Ela mostra cuidado em ouvir seus alunos, conhecer suas realidades, respeitar suas diferenças, buscando assim a não repetição daquilo que viveu<sup>38</sup>.

O não reconhecimento de outras formas de saber, de outras temporalidades, do outro em sua legitimidade, do local e de outras formas de produção, induz à produção de não existências. Minha busca, então, por meio dos relatos que acompanhei, vi e ouvi, é a desinvisibilização do que seriam as experiências desperdiçadas (SANTOS, 2005) nesse *espaçotempo* que é o município de Queimados. Experiências desperdiçadas porque são concebidas e compreendidas “apenas como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes” (SANTOS, 2006b, p. 104). Minha proposta de trabalho com as

---

<sup>38</sup> Ao final deste capítulo, trago uma narrativa de Ruth sobre uma experiência que viveu como professora e que nos ajuda a entender a afirmação que faço.

professoras foi que o antes invisibilizado se ampliasse como alternativa de diálogo com outros saberes e sujeitos, alguns também silenciados e ocultados em suas existências.

Percebi que circulam entre as experiências vividas, alternativas às ideias e práticas hegemônicas. Trabalhar com elas amplia as experiências do mundo, desinvisibilizando-as e dilatando o presente a partir da troca entre essas experiências, que, de alguma maneira, transgridem o que está posto pela razão moderna, aumentando as possibilidades de experimentação social no futuro.

Superar a concepção de totalidade e a razão indolente – que se reivindica como única forma de racionalidade e por isso, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidades que estão a circular nos *espaçostempos* – que a sustenta, por meio da superação das lógicas/monoculturais ou modos de produção de inexistências propostos pela sociologia das ausências me parece um caminho para a revalorização dessas experiências que, a partir do seu compartilhamento, podem ser ampliadas e tornadas concretas como projeto de futuro. Gallo (2003, p. 71), a partir de seus estudos sobre Negri “diz que mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente para possibilitar o futuro”.

Algumas dessas narrativas revelaram outros saberes que estão a circular nas escolas desse município. Essas narrativas se mostraram importantes a partir do momento em que apontaram possibilidade de efetivação de experiências alternativas ao que o sistema excludente tem produzido. Ao nos confrontarmos com turmas de meninos e meninas de 9 a 15 anos que não foram alfabetizados, percebemos que este sistema não possibilitou as aprendizagens necessárias a muitos alunos, permitindo-os avançar satisfatoriamente em sua escolaridade. Assim, os saberes que se apresentam em algumas narrativas de experiências singulares, a meu ver, apontam táticas que não estão escritas nos currículos oficiais que supostamente direcionam os trabalhos dessas professoras voltadas à produção do sucesso escolar.

Outro elemento importante na compreensão de necessidade de desinvisibilização é o entendimento de que toda ignorância é ignorante de um determinado saber, isto é não há ignorância em geral e nem saber em geral (SANTOS, 1995), um só existe em sua relação com o outro. Assim, chego à ideia de que todo saber é parcial, incompleto e que somente o diálogo entre diferentes saberes é capaz de abrir espaços para um olhar que considere a pluralidade das vivências das crianças das turmas de quarto ano ALFA.

Dessa forma, ao identificar, nos relatos de algumas professoras de Queimados, outros saberes e outros critérios de rigor que operam em práticas sociais declaradas inexistentes pela razão moderna ocidental, percebo a possibilidade de aproximação com o que Santos apresenta como forma de superação das monoculturas, a criação de ecologias. Ele aponta cinco ecologias como formas de superarmos as monoculturas vigentes. São elas: ecologia de saberes, ecologia das temporalidades, ecologia dos reconhecimentos, ecologia das trans-escalas e ecologia das produtividades (SANTOS, 2004).

Chego ao próximo relato deste capítulo.

A paz invadiu o meu coração – Maria conta sua aula

*Essa questão da agitação da turma não é particularidade da turma dela [mostra uma colega que acabara de reclamar da sua turma] até pela diversidade, né? No caso, a minha turma tem crianças que vão dos 10 anos aos quinze anos completos, tem aluno que completou 15 anos agora, dia 16 de março então... A atividade diferente que eu fiz com a minha turma foi justamente por conta desse agito. O que estava acontecendo? Eu estava com dificuldades de fazer atividades com eles fora da sala de aula. Eles brigam muito, eles batem nos outros, né? E aí a atividade diferenciada que eu consegui fazer com eles foi levar um CD, uma música tranquila, ambiente. A música falava de paz mesmo, a gente fez uma roda no pátio e conversamos sobre o que é... o que representava a paz para cada um deles... Aí eu coloquei essa música ambiente, eu conversei com eles o seguinte: a gente vai ter que fazer a atividade seguindo a música. Quando você não estiver mais escutando o volume do som é porque você está falando muito alto. E aí eu deixei que eles se expressassem como quisessem, com desenhos... ou mesmo escrevendo e tal... e foi numa atividade assim que eu desconheci a minha turma...[...] Eles ficaram tranquilos, desenharam, pintaram, depois a gente voltou de novo para a roda e cada um fez a exposição do seu desenho, da sua escrita, da sua fala... Foi uma coisa assim, interessante. Dali eu já levei pra sala de aula as falas deles e a gente conseguiu fazer um acordo... por exemplo, a gente está na semana da gentileza, então durante uma semana é proibido qualquer atitude de agressividade de violência contra o colega. Eles criaram as regras da turma.[...] Então eu fiz um cartaz, coloquei lá pra lembrar a eles que todo dia tem que fazer um ato de gentileza, tem que elogiar um colega, né? E que não pode xingar, não pode brigar, não pode bater... e, assim, está dando certo. Eu até trouxe aqui, depois quem quiser ver tem as fotos aqui do momento que foi...*

*Na sala de aula, eu peguei dois trechinhos dessa música, dois versinhos, inclusive essa foi a tarefa para casa, eles tinham que identificar na música onde estava escrito a palavra paz, circular e tal, e conversar com a família, com a mamãe, com o papai em casa, cinco ações que a gente pode fazer para promover a paz. E aí ontem eu tive o retorno disso. Algumas crianças viraram pra mim e disseram:*

*– Tia, eu adorei fazer o trabalho de casa com a minha mãe. A minha mãe disse que foi muito boa essa atividade e eu também gostei muito!!*

*Então, a gente percebe que às vezes também essa questão da agressividade é porque não é trabalhado com eles o outro lado da não agressividade, a gente também reclama, eu reconheço que essa é uma falha minha mesmo... poxa, essas crianças só sabem bater, mas aí eu pensei: o que é que eu estou fazendo para que eles ajam diferente? (MARIA, 2011).*

Ao realizar a atividade e (re)pensar o seu modo de olhar e trabalhar com as questões disciplinares que estavam “atrapalhando” sua relação com a turma e consequentemente qualquer possibilidade de relação dessas crianças com a escrita e a

leitura, Maria traz para a sua prática táticas que podem ajudá-la a trabalhar junto a essas crianças. Posso inferir que a professora nessa atividade *aprende ensinou* outras formas de ouvir e participar da aula e agregou ainda a participação das famílias no processo. Os saberes que Maria colocou em prática tornaram visível, para ela e para o grupo de professoras da pesquisa, que há outras possibilidades de relação entre professoras e alunos, e que essas outras possibilidades talvez possam ajudá-las a entender melhor os processos de letramento que envolvem (ou não) esses alunos e alunas de quarto ano ALFA.

Chegaríamos assim à ideia da *ecologia de saberes* que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos que podem e devem conviver sem hierarquização apriorística de uns em relação aos outros. A copresença entre eles significa que todas as formas de conhecer e conviver no mundo são contemporâneas, não há fracassados nem atrasados. Para isso, é necessário reconhecer a pluralidade de vivências e (com)vivências de cada um a partir das suas singularidades para além do que nossa ideia moderna preza e considera.

A ecologia de saberes entende conhecimentos e ignorâncias como interdependentes. “A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece” (SANTOS, 2010, p. 56). A validade exclusiva dos conhecimentos científicos é uma das marcas da sua hegemonia e da sua soberania social e esse se encontra distribuído socialmente de forma igualitária. Existem grupos sociais com maior acesso a essa forma de conhecimento, o que não é o caso de muitos dos alunos de quarto ano ALFA em Queimados. Suas “ignorâncias” tornam-se suas marcas porque os conhecimentos que os habitam não são considerados válidos. Muitos desconhecem aquilo que a escola espera deles, pois a “ciência é, muitas vezes, o pretexto evocado para excluir aquele que não tem a catanga do bando” (MAFFESOLI, 2011, p. 27). Dessa forma, são impossibilitados de seguir adiante ao não conseguirem acessar os conhecimentos que “deveriam” em função daqueles que já possuem.

A ecologia de saberes entende que a ignorância pode ser um ponto de chegada quando desaprendemos o já sabido a fim de abrimo-nos a outros saberes que julgávamos irrelevantes. Isso me interessa porque, ao buscar outras formas de trabalho que não as pré-concebidas de como alfabetizar essas crianças (que parecem já não terem dado certo), temos, juntas, a possibilidade de buscar outras possibilidades que nos ajudem a pensar em práticas alternativas, como aponta o relato de Maria. Ela busca outras maneiras de

trabalhar, possibilidades concretas para o início de um diálogo sobre alternativas ao que parece posto.

A caracterização dos diferentes saberes e modos de conhecer e a definição das condições da sua validação passam, nesta concepção, por um caminho que recusa a ambição legislativa da epistemologia e a possibilidade de qualquer forma de soberania epistémica (ARRISCADO NUNES, 2010, p. 263).

A ecologia de saberes reconhece, *a priori*, todas as formas de saber, o que não implica no descrédito do conhecimento científico, pois como nenhum saber dá conta de responder sozinho por todas as intervenções possíveis no mundo, a ecologia de saberes entende o saber como incompletude e reforça o seu caráter de interconhecimento e de complementariedade.

O uso que Maria fez dos saberes que trouxe validou outra forma de trabalho como uma alternativa ao que estava combinado e determinado, pois no início de seu relato ela diz que estava com dificuldades de realizar atividades com os alunos. Estava previsto que os alunos que “atrapalhassem a aula” deveriam ser retirados de sala e isso para ela prejudicava o trabalho. Sua alternativa se mostra válida, pois ela parece estar em busca de outros caminhos que não o da exclusão.

Isto me leva a pensar em uma “ecologia dos reconhecimentos”, visto que Maria transgride a monocultura da naturalização das diferenças a partir do momento em que reconhece que suas buscas por uma turma mais participativa e integrada àquela sala de aula não precisam estar calcadas nas hierarquias previstas. Ela sai em busca de um trabalho que respeite as diferenças, inclusive quando decide que cada um vai representar o que ouviu da forma como quisesse fazê-lo. O que nos leva ainda à ruptura com a monocultura das temporalidades, que me parece ter sido também transposta pela professora ao entender que os tempos de seus alunos são diferentes e que isso não deve criar uma classificação. Ao respeitar esses tempos, pedindo que cada um representasse a música da forma que fosse possível, Maria transforma sua sala num espaço onde a copresença entre diferentes tempos é possível, tornando visível uma “ecologia das temporalidades”, pois permite a percepção das distintas temporalidades como formas de viver a contemporaneidade, sem estabelecer hierarquias ou juízos de valor sobre elas.

Nessa busca por modos de fazer que incluíssem todos, Maria nos mostra que outras formas de conviver com as crianças são possíveis e que nessa experiência vivida ela pensa em soluções locais que se apresentam naquele *espaçotempo* que é a sua sala de aula. Maria

não sai em busca de soluções globais para a questão relativa “ao comportamento” de sua turma. Não é nos currículos oficiais e nem na solução apresentada pela escola – tirar de sala os alunos que não se “comportam” – que ela encontra caminhos possíveis. Assim, Maria descarta a lógica da *monocultura da universalidade*, que entende que o universal e global são o único critério válido e dialoga com uma “ecologia das trans-escalas”. Sua solução é local e pode ser ampliada e (re)visitada por outras colegas que, como ela, vivem dificuldades muito próximas naquele *espaçotempo* de Queimados.

Santos ainda nos aponta como possibilidade de pensar em uma sociologia das ausências a “ecologia das produtividades”, uma aceitação das novas experiências produtivas que, saindo da lógica de uma monocultura de produtividade capitalista, aponte para caminhos de modos de produção mais solidários, o que me parece ser uma preocupação de Maria em seu relato, pois ela, pelo menos nesse momento em que realiza sua atividade, deixa de se preocupar com a produtividade pedagógica de seus alunos e alunas, permitindo que cada um possa experienciar sua relação com a escrita e a compreensão do texto da forma que lhes for possível, demonstrando uma percepção de mundo mais solidária e menos produtivista, possibilitando também, ao enviar o dever de casa, formas de cooperação entre as famílias e as crianças, com base em valores não produtivistas.

Lutar por mais felicidade me deixa mais feliz, sem que isso signifique frustração pelo não conseguido. Na medida em que abdicamos do impossível sonho de tudo fazer, aprendemos a nos felicitar com o sucesso daquilo que podemos fazer, sempre motivados por desejos fortes que vejo como fonte de prazeres e alegrias possíveis, nunca como fonte de frustração. A ambiguidade, precariedade, limitação dos resultados são parte de sua própria existência, como de todas as existências, sempre apenas o melhor possíveis, jamais ideais (OLIVEIRA, 2010, p. 35).

Tenho buscado usar a sociologia das ausências e sua proposta de expandir o presente em meu trabalho de pesquisa e para isso utilizei as narrativas de *experiênciaspráticas* singulares que me mostraram que há outras formas de *aprenderensinar* que devem ser compartilhadas e repetidas indefinidamente. Por meio das pistas e sinais deixados por essas narrativas, a intenção foi a de registrar e discutir experiências curriculares com possibilidade futura ainda por identificar e uma capacidade ainda não plenamente formada, isto é, um exercício emancipatório com vistas a uma educação mais igualitária, com a participação de todos, possibilitando o pleno exercício da cidadania que dê conta de alfabetizar os alunos e alunas de Queimados que estão a repetir

os anos. Nesse exercício, aproximo-me da ideia da sociologia das emergências (SANTOS, 2004) que consiste em proceder uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles possibilidades de futuro, *ainda não* realizados, sobre o qual é possível atuar para maximizar a esperança.

Essa perspectiva substitui a metanarrativa moderna de progresso e de determinação pela ideia do cuidado, dialoga com a investigação das alternativas concretas, desidealizadas, mas tornadas possíveis pelas experiências desinvisibilizadas no procedimento da sociologia das ausências. Assim, pensar uma educação por meio do compartilhamento de experiências singulares expande o presente ao reconhecê-las e dá expectativas possíveis de futuro a partir do que o presente já comporta, mas ainda não é, sem a ilusão de grandiosidades idealizadas implicando assim na contração do futuro, isto é, entendendo esse futuro como *espaçotempo* das incompletudes e incertezas, mas também de possibilidades concretas.

O futuro é assim o espaço do “ainda-não”<sup>39</sup> (SANTOS, 2004), uma categoria complexa porque exprime o que existe apenas como tendência, como movimento latente que inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas não neutra. Essa incerteza faz com que toda mudança tenha um elemento de acaso, de perigo. É também o espaço do porvir, do devir, pois ao conhecer melhor as condições de possibilidades da esperança, podemos coletivamente, dentro de princípios relacionados à ideia de comunidade – como espaço de cooperação – definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições.

Tentando pensar o trabalho de pesquisa e extensão em Queimados vinculado a um presente que pode ser ampliado com vistas à tessitura de um futuro possível, teço um diálogo no qual busco ampliar as pistas e sinais emitidos por aquilo que ouvi e vivi durante os anos de duração do trabalho, tentando me aproximar da ideia de sociologia das emergências, ou seja, da multiplicação de iniciativas emancipatórias, tornando reais algumas possibilidades ainda não realizadas contidas no que já existe.

Tivemos uma infinidade de diálogos e também de conflitos, pois as concepções de educação que cada uma carrega são diferentes. Percebo que ao narrarem suas *experiênciaspráticas* em sala de aula, as professoras trazem as marcas dessas concepções. Esses diálogos e conflitos permitiram avançar a partir do momento em que as professoras

---

<sup>39</sup> Conceito proposto por Arnold Bloch que afirma que *o possível é o mais incerto, o mais ignorado conceito da filosofia ocidental* (BLOCH, 1995 *apud* SANTOS, 2004), embora só ele possa revelar a totalidade inesgotável do mundo.

se perceberam amparadas pelas colegas e assim se sentiram mais seguras para elaborar formas de trabalho que se embrenharam por terrenos por onde não achavam possível caminhar. Experimentaram, dessa forma, caminhos mais solidários com suas crianças.

Conto aqui uma história que vivi e que me fortaleceu, pois me ajudou a acreditar ainda mais nas possibilidades contidas no compartilhamento de *experiênciaspráticas*. No dia em que Maria narrou sua experiência relatada neste texto, outra professora havia também contado uma experiência vivida com seus alunos.

Essa professora, em sua narrativa, trouxe um discurso muito desqualificador de seus alunos e alunas. Em sua concepção, todos apresentavam alguma espécie de *síndrome* que os impedia de aprender. Falou de sua impossibilidade em trabalhar com eles. Naquele momento, ela só conseguia enquadrá-los de forma monocultural, eles e elas eram os burros, os sujos, os pobres (ARROYO, 2010; SKLIAR, 2005). Talvez sua impossibilidade em enxergar outras formas de trabalho tenha feito com que se defendesse mostrando que havia um problema posto e que ele estava no outro, abandonando qualquer possibilidade de enxergar a complexidade que envolve a não alfabetização daquelas crianças.

Ela, ao ouvir o relato em que Maria buscava outras formas de convivência entre as crianças de sua turma, ficou muito indignada e incomodada com o aparente sucesso na empreitada da colega. Ela fez muitas perguntas e nesse dia saiu de lá, eu acho, menos convicta de que seus alunos e alunas eram todos impossibilitados de aprender. Não sei de que forma isso a afetou, não sei se sua prática foi modificada a partir disso, mas o que me interessa pensar aqui é que, seja lá o que tenha acontecido, isso se deu por meio da voz de uma colega de trabalho. Não fui eu, nem a diretora de sua escola, nem a coordenadora, nem ninguém da Secretaria de Educação que disse a ela qualquer coisa nesse sentido, ela viveu uma experiência diferente da que vinha vivendo até então. Teve a oportunidade de perceber que há outras maneiras possíveis de olhar para as crianças e de desenvolver algum trabalho com elas diferente daquele que ela vinha realizando com base na crença da impossibilidade de aprender do outro.

Isso só foi possível porque ela estava naquele grupo ouvindo as narrativas, narrando e compartilhando *experiênciaspráticas*. Importa também registrar aqui que ela não voltou mais ao grupo depois dessa experiência. Ao procurar saber o motivo de sua desistência, ela me disse que não estava conseguindo participar dos encontros porque eles estavam acontecendo no contraturno de seu horário de trabalho e que ela não estava mais conseguindo ser dispensada no outro município. Não sei se isso é verdade ou não, o que

me importa são os indícios de que aquela narrativa mexeu muito com ela. Sua expressão, sua indignação, as perguntas que fez... Uma pena que ela não pudesse mais ter acompanhado o projeto, pois não sabemos se houve alguma mudança em sua prática, ou pelo menos no seu discurso. Gostaria de saber, mas sei também que alguma coisa ficou, incomodou e isso terá que bastar, por enquanto.

É claro que há muito mais do que o até aqui narrado acontecendo pelos espaços das escolas e salas de aula por onde vivem essas professoras. Sabemos que a complexidade do mundo é infinita e não há como aprisionar num texto o tanto de vida que escorre nesses *espaçostempos*.

Como gosto das histórias e é a partir delas que me propus a escrever este trabalho, termino este capítulo com um pouco mais sobre a professora Ruth e a riqueza que tenho podido perceber em suas narrativas de escola.

*Ruth, em nosso primeiro encontro, logo chamou minha atenção. Bonita, ativa, chegou contando histórias sobre resistências a modelos impostos e também a situações de preconceito que buscam reduzir a complexidade da vida cotidiana a modelos estereotipados, excluindo os que não se encaixam na ordem estabelecida.*

*Ela conta: Eu dei aula para um menino chamado Abraão, até faca ele levou pra escola, porque ele ia matar o coordenador que todo dia brigava com ele na hora do recreio. [...] A diretora, nossa!, disse que ia chamar a polícia. O menino já morava numa favela, ia levar ele para a polícia, ele ia ganhar um... ele ia ser o quê? Eu falei, não! Aí a diretora disse que eu ia ter que assinar um termo de responsabilidade pelo Abraão. “Eu assino”. [...] Semana passada o Abraão foi lá na escola, [...]ele chegou lá e disse, “Professora”, [...]“Vim te mostrar a minha carteira profissional, estou trabalhando na Panco” (fábrica de pães). Eu tinha posto ele para trabalhar numa padaria. Hoje ele trabalha na Panco (RUTH, 2011).*

Não sabemos se a atitude de Ruth foi determinante, ou não, nas escolhas de Abraão. A vida cotidiana nos mostra que não há como sabê-lo, mas, certamente, naquele momento, sua atitude foi importante para o menino e também para ela mesma.

Essas e outras histórias mostraram para mim o quanto Ruth luta a fim de privilegiar a vida dos sujeitos que com ela convivem. Há muitas Ruths ensinando nas escolas do município de Queimados. Elas lutam por seus alunos e sua dignidade, resistindo sempre. Ao narrar a sua história de vida, o que ela relutou muito em fazer, pude perceber o quanto comporta em sua escolaridade de uma história de invisibilização, exclusão e rejeição.

Aprendi com as professoras de Queimados com quem convivi e que representam as muitas de vida comum, que múltiplas ações, ideias, conflitos, acordos, táticas e estratégias fazem parte do cotidiano das salas de aula. Dessa forma, essas professoras buscam cotidianamente outras formas de trabalho, praticando, algumas vezes, justiça social e

cognitiva, de forma a diminuir os efeitos da segregação de meninos e meninas no *espaçotempo* de Queimados.

### 3 VERMEER, NARRATIVAS E COLCHAS DE RETALHOS: CAMINHOS DE TESSITURA DA PESQUISA

O quadro abaixo foi pintado por volta de 1665 pelo holandês Johannes Vermeer e se chama *Moça com brinco de Pérola*. A partir da beleza do quadro, a escritora Tracy Chevalier escreveu o romance homônimo<sup>40</sup>, uma fantasia sobre o que levou Vermeer a realizar sua obra-prima. Mais tarde, dirigido por Peter Webber, o livro foi transformado em filme<sup>41</sup>.

Imagem 11: Moça com brinco de pérolas



Fonte: <<http://virusdaarte.net/jan-vermeer-moca-com-brinco-de-perola/>>. Acesso em 29 set.2014

---

<sup>40</sup> Bertrand Brasil, 2002.

<sup>41</sup> Filme produzido em 2003 cujo título original é *Girl with a Pearl Earring*. Em pleno século XVII vive Griet, uma jovem camponesa holandesa. Devido a dificuldades financeiras, Griet é obrigada a trabalhar na casa de Johannes Vermeer, um renomado pintor de sua época. Aos poucos Johannes começa a prestar atenção na jovem de apenas 17 anos, fazendo dela sua musa inspiradora para um de seus mais famosos trabalhos: *Moça com brinco de pérolas* (*Girl with a Pearl Earring*).

O que mais chama atenção na escrita do livro e no filme é a possibilidade de, a partir de um quadro, poder ser capaz de imaginar uma história tão rica de detalhes sobre o contexto em que o pintor criou sua obra.

Fiquei imaginando que, para escrever seu livro, a autora tenha precisado fazer uma pesquisa sobre o pintor, a época em que ele viveu, suas obras mais conhecidas e o país em que viveu. Isto minimamente. Daí em diante o que importa é a coerência da narrativa, a beleza do texto, no caso do livro, e a boa direção e a escolha certa dos atores no caso do filme.

Ao assistir ao filme, as informações recebidas e as emoções sentidas nos levam a não duvidar da história que teria, segundo a autora, culminado na pintura do quadro.

Essa vivência me levou a pensar sobre a força que as narrativas têm e como é fácil uma história bem-contada se transformar em verdade – palavra que hoje uso com parcimônia, pois aprendi que as verdades não são únicas e absolutas, são diferentes para cada sujeito. Digo isso com o intuito de me apresentar como uma apaixonada pelas narrativas. Entendo que as narrativas são a vida contada como a percebemos no instante em que a narramos. Antonio Porchia (*apud* LARROSA, 2001) nos alerta: *o que dizem as palavras não dura. Duram as palavras. Porque as palavras são sempre as mesmas e o que dizem não é nunca o mesmo* (p. 290), ou seja, usamos as palavras para narrar e atribuímos a elas diferentes significados, de acordo com aquilo que escolhemos contar. A narrativa é viva e dá sentido às vivências por meio das palavras. São verdades para uns, são construção para outros, não importa, pois o que me interessa aqui é ouvi-las, conhecê-las e com elas dialogar na tentativa de tecer histórias das escolas, das professoras, de sua formação e do *espaçotempo* em que vivem e atuam.

Portanto, na apresentação da metodologia que utilizei no desenvolvimento da pesquisa, parte deste texto de tese que relata o que foi praticado busco narrar a história do trabalho que tem me possibilitado pensar numa Epistemologia de Formação Contínua, sempre em diálogo com outros autores.

### 3.1 A narrativa de uma pesquisa

A pesquisa *Conversas entre professores, a prática como ponto de encontro: outra forma de pensar a formação e os currículos praticados* foi o campo de pesquisa de meu doutoramento e projeto de extensão que desenvolvi como professora do CAp/UFRJ desde agosto de 2010 no município de Queimados. Com ele e por meio dele foi possível pesquisar e vivenciar outra maneira de viver a Formação Contínua.

Vimos assistindo a uma *políticaprática* de desvalorização das práticas cotidianas dos professores que passa não só pela imposição de cartilhas e manuais que buscam direcionar o seu trabalho numa clara tentativa de “ensinar” o que elas “não sabem fazer”, como também por uma infinidade de relatórios, provas e avaliações por meio dos quais se avaliam alunos e professores. Com este trabalho, na contramão desse processo busquei valorizar os conhecimentos docentes por meio da troca de *experiênciaspráticas* em rodas de conversa, entendendo que este conhecimento narrado é potente para compreendermos que saberes circulam nos *espaçostempos* escolares para além do que as políticas de Formação Contínua atual percebem e valorizam.

Meu objetivo não é apresentar respostas estanques, pois dessa forma estaria a repetir aquilo que não acredito, ou seja, a possibilidade de existência de verdades únicas para questões complexas, mas buscar perguntas fortes (SANTOS, 2009), a partir do mergulho na pesquisa, a fim de encontrar minúcias (PAIS, 2003) e resíduos (GINZBURG, 1989) do que é, *a priori*, desconsiderado como conhecimento. Nesse mergulho, não me furto a abandonar verdades e pontos de vista, pois com Brook (1995, p. 15) aprendi que “para que um ponto de vista seja útil, temos de assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: ‘Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento’”.

A pesquisa se dá nos e com os cotidianos da vida de professoras. Queremos ouvi-las e conhecê-las, porque, talvez as respostas fortes, para as perguntas desses tempos em que “as bases – modernas – sobre as quais a instituição (escola) se construiu e se justificou perderam validade” (PINEAU, 2008, p. 85) estejam ali, junto àqueles que *pensamfazem* educação. Por meio dos relatos e das trocas de *experiênciaspráticas*, ouvimos o que essas praticantes (CERTEAU, 1994) narraram: experiências que burlam o que parece instituído,

mostrando que os saberes que atravessam sua docência estão para além do que se pensa conhecer sobre eles, entremeadas a outras tantas, nem sempre transgressoras.

O que vimos<sup>42</sup> pesquisando com as professoras de Queimados tem nos mostrado caminhos possíveis na relação entre os conhecimentos, por meio da solidariedade e da ecologia de saberes. Nesse caminho, pensamos com Santos (2000) na possibilidade de conhecimentos prudentes que nos possibilitem uma vida decente.

Em um mundo onde as palavras diversidade e diferença aparecem repetidamente nos discursos, vemos “uma escola” – instituição – que pretende padronizar os saberes e os fazeres docentes, por meio de aceitação exclusiva e excludente de conhecimentos e objetivos hegemonicamente preestabelecidos. Na contramão desse discurso homogeneizante, pensamos a solidariedade como caminho para uma utopia possível, ou seja, não um lugar a se chegar, mas a proposta para um devir pedagógico e uma prática de conhecimento indissociável de uma prática política, imbricada de experiências emancipatórias produtoras de possibilidades de justiça cognitiva<sup>43</sup>.

Dessa forma, a pesquisa propôs uma formação que pensasse os saberes numa perspectiva ecológica (SANTOS, 2008), algo plural e infinito, só possível no diálogo entre os conhecimentos<sup>44</sup> que perpassam os cotidianos das escolas, “calando” os silêncios e povoando de vozes o que, *a priori*, já é polifônico. A troca de *experiênciaspráticas* plurais se mostrou, então, um caminho fértil para uma Epistemologia de Formação Contínua de professoras, pois por meio dela há a oportunidade de reconhecer a diversidade de saberes que circula no mundo das escolas.

No diálogo com uma professora que trabalha com classes especiais no município do Rio de Janeiro, ouvi: “A minha prática com a classe especial é muito diferenciada, nela não existe fracasso. Qualquer avanço com eles é muito significativo” (CLARISSA PINKOLA ESTES, 2010). Essa fala nos põe a pensar sobre os destinos das classes regulares se permanecermos fechados na valoração de uma única forma de conhecimento. É nessa recusa de perceber diferentes modos de ler o mundo e sentir a vida que está a violência usada em nome de um princípio de uma única legitimidade. As professoras de

---

<sup>42</sup> Esse foi um projeto coletivo e por isso, o texto se apresenta tanto na primeira pessoa do singular quanto na primeira pessoa do plural.

<sup>43</sup> Penso em justiça cognitiva a partir da noção de Boaventura de Sousa Santos (2010), que aponta a hierarquização entre diferentes tipos de conhecimento como geradora de desigualdades sociais. Segundo o autor, não há justiça social sem justiça cognitiva.

<sup>44</sup> Minha opção é usar as palavras saber e conhecimento como sinônimas.

Queimados, a partir da troca de experiências que viveram, relataram formas de trabalho que mostram que as diferenças não precisam ser transformadas em desigualdades.

Com base nessas ideias, começo a compartilhar a experiência de interlocução que vivemos nesta pesquisa.

### **3.2 Conversas entre professoras, uma possibilidade de interlocução que se apresenta como proposta de Formação Contínua**

O projeto nasceu do desejo de trocar experiências com *colegas professoras* de outros *espaçostempos* escolares. Dessa forma, representou uma tentativa de (re)inventar as escolas que temos, a partir de conversas com professoras que vivem os cotidianos escolares. Justificou-se, portanto, por sua intencionalidade de fortalecimento em nosso papel de *professoras autoras*, buscando caminhos para pensar uma escola pública democrática em seus saberes e acessível a todos.

Como um dos braços do projeto, foi criado o curso de extensão *Conversas entre professores: a prática como centro do encontro*. A ideia desse curso surgiu a partir de um encontro com a pró-reitora de extensão da UFRJ. Sua premissa era a de que o curso possibilitaria que os professores envolvidos tivessem acesso a um certificado ao final de cada ano, o que ampliaria suas chances de progressão em seu trabalho como professoras de redes municipais. Acatei imediatamente a proposta, já que, em minha única experiência de pesquisa com professoras – na época da minha pesquisa para o mestrado – elas abriram as portas de suas vidas e de suas salas de aula num gesto de generosidade que muito me beneficiou. Naquela época, uma das professoras pesquisadas reclamou do uso que muitos pesquisadores fazem dos trabalhos com professores em exercício. Sua queixa era a de que havia aberto muitas vezes suas portas – ela é professora do CAP/UFRJ, espaço onde diferentes pesquisas acontecem – e não havia tido, em muitos casos, retorno nenhum sobre os resultados das pesquisas. Fui sempre cuidadosa em meus encontros com professoras e esse desabafo me fez pensar o quanto esse fato pode ser real (também já vivi essa situação como professora). Então, minha preocupação na relação com as praticantes desta pesquisa se manifestou em dois campos. No primeiro, trouxe, por meio de um certificado emitido pela UFRJ, uma possibilidade de contribuição para o currículo dessas professoras. No

segundo, busquei me relacionar com as professoras, considerando-as coautoras do trabalho.

A pesquisa aconteceu com as professoras e não sobre elas. Trabalhei, pesquisei e estudei sempre com o objetivo de criar alternativas que possibilitassem a troca entre todos os participantes. Isso, no meu entender, foi a linha central que me conduziu e a partir dela percebi a tessitura de redes diversas que explicito aqui. O trabalho funcionou a partir da troca de *experiências práticas* entre as professoras. Todas apresentaram aulas e atividades realizadas em suas turmas, possibilitando momentos de rica discussão. Percebemos que a narrativa da experiência “é um diálogo no qual quem tem algo a dizer enriquece o outro e vice-versa. Nesta experiência dialógica o homem encontra a sua humanidade” (BENJAMIN, 1994).

O formato da pesquisa permaneceu basicamente o mesmo durante todos esses anos. O que fizemos foi, a partir das vivências que tivemos, introduzir ou retirar atividades específicas de forma que fossem viáveis e que também nos aproximassem mais do cotidiano das praticantes de Queimados. Assim, em agosto de 2010, quando começamos a pesquisa, eu e uma colega professora do Colégio de Aplicação, Regina Pugliese, (atualmente aposentada), o grupo era formado por 20 professoras, sendo 19 do ensino fundamental inicial e uma professora de Educação Física que atuava em todo o ensino fundamental. Nesse primeiro ano, nossos encontros somaram 80 horas e aconteceram de quinze em quinze dias sempre numa escola do município. As atividades eram realizadas uma vez durante a semana, no horário de trabalho das professoras – nesse dia, os coordenadores das escolas assumiam suas turmas – e outra vez aos sábados, às vezes durante o dia inteiro. Ao conhecer a vida de muitas dessas professoras, percebemos o quanto o fato de nos encontrarmos no horário de trabalho, em um dos encontros mensais, contribuiu para a permanência delas no grupo, pois, em sua maioria, eram mães de família, com mais de um emprego – muitas em outro município – e precisavam planejar suas aulas, cuidar de seus filhos e realizar afazeres domésticos. Nesse sentido, e também em muitos outros – transporte e material impresso, por exemplo – o apoio da Secretaria de Educação foi, desde o início, fundamental.

Em todos os encontros, do primeiro até o último, que apresento nesta tese, lemos uma história de literatura infantil, discutimos textos definidos anteriormente e há relatos das aulas que as professoras desenvolveram e assistiram. Uma vez por mês elas tinham a possibilidade de assistir à aula de uma colega, o que denominamos *aula compartilhada*. A

ideia foi que se estabelecessem parcerias e se dessem a conhecer, reconhecendo-se e às suas parceiras como *autorasprodutoras* de saberes. Legitimar os conhecimentos *tecidoscriadosconstruídos* por meio das relações entre parceiros foi um dos desafios dessa pesquisa, pois entendemos que os conhecimentos das professoras não podem ser desqualificados, sua riqueza de possibilidades é infinita, pois são elas que estão lá, nas escolas, vivendo, interagindo, conhecendo e *aprendendoensinando*.

Durante o percurso, as professoras escreviam seus memoriais, exercitando a escrita de si (SOUZA, 2006a), pois

[...] ampliando nossa compreensão sobre quem são essas professoras, podemos contribuir com o desenvolvimento do campo nos processos de formação docentes e dos estudos curriculares, no que se refere aos currículos reais, praticados por professoras reais nas escolas reais (REIS, 2009, p. 51).

Durante o primeiro ano, além das atividades já descritas, elaboramos também um livro que denominamos *Livro da Vida*<sup>45</sup>. Ali, a cada encontro uma professora relatava os acontecimentos do dia. Trago aqui um relato feito pela professora Cecília Meireles que, além de interessante por suas palavras, é de uma enorme beleza.

Imagem 12: Livro da vida – Acervo pessoal

2º ENCONTRO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULOS PRÁTICOS  
21/01/2010

REFLEXÃO

- REVER OS CONHECIMENTOS
- ONDE CANGE PELA EDUCAÇÃO
- ACALMAR O CORAÇÃO E A ALMA COM SABER E COM SENTIMENTO
- CONHECER MAIS UM ANO DO QUE ANTES: ESPERANÇA E FRUSTRAÇÃO
- VOLTAR PARA CASA COM UMA EXPERIÊNCIA NOVA

TEMPO

ESPAÇO

ESCOLA

ALUNO

CONTÊÚDO

SENTIMENTO

PROFESSORA

PLANEJAMENTO

ANÁLISE

CONTEÚDO

ESPAÇO

ESCOLA

ALUNO

ESPERANÇA

FRUSTRAÇÃO

CONHECIMENTOS

Apesar de sábado ser um dia difícil para nós, parte do grupo estava presente e a manhã foi muito proveitosa. Falamos de nossas experiências na observação das aulas dos colegas e muita coisa boa foi dita. As professoras pareceram muito satisfeitas com a troca de experiências e cada uma escolheu palavras que pudessem representar este momento. Depois do cafezinho, foi a hora de conhecermos duas palavras novas que conhecíamos como quatro: *espaçotempo* e *aprenderensinar*, assim mesmo, tudo junto. E assim começamos uma boa reflexão sobre o que o texto falava: "É, pois, nesse *espaçotempo* de formação cotidiana que, de forma mais explícita e concreta, tenho aprendido, num processo sistemático, inacabado e não linear de microatitudes a ser professor."

<sup>45</sup> É o documento usado por Célestin Freinet para registrar todos os acontecimentos importantes da classe. Nele os alunos colocam seus desenhos, escrevem, colam notícias, recortes, fotos e tudo o mais que considerem relevante. Usamos o livro da vida com esse mesmo objetivo.

Vivemos muitas experiências novas para nós e para elas. O mergulho, talvez, tenha começado cauteloso, pois aquele *espaçotempo* ainda era absolutamente novo. No entanto, em minha experiência de quase trinta anos como professora, percebo que há uma característica muito comum nessa profissão: uma enorme generosidade na recepção e acolhida dos pares. É claro que isso não é uma regra, mas é uma característica que vejo acontecer com frequência nos diferentes *espaçotempos* por onde já circulei. Nesse grupo não foi diferente, por isso as experiências vividas foram sempre intensas.

Dentre as histórias que vivemos, trago uma, narrada por mim, que considero interessante e que me parece retratar muito da parceria que foi tecida nesse tempo.

*Estávamos próximas do final do ano e decidimos convidar três professoras do CAp para a realização de oficinas com as professoras da pesquisa. Tivemos uma oficina de blocos lógicos realizada pela professora Camila, uma chamada Mala do poeta, ministrada pela professora Maria Lucia Brandão e a última sobre as diferentes possibilidades de trabalhar com textos informativos em turmas de alfabetização realizada pela professora Helen.*

*Tivemos ainda a apresentação de dois projetos vencedores de um concurso de projetos realizado pela secretaria de educação de Queimados, cujas autoras estavam participando do trabalho conosco, as professoras Agatha e Marguerite.*

*A SEMED (Secretaria Municipal de Educação) combinou de enviar um carro, como sempre faz, para buscar as professorasoficineiras e se ofereceu para pagar o nosso almoço. Nós, então, pedimos que fosse oferecido almoço para as professoras do município também, pois a escola onde aconteceria a atividade era muito longe do centro e almoçar na rua era caro para algumas. Assim começou a confusão. A SEMED alegou que não teria como oferecer o almoço, só um lanche reforçado.*

*Dissemos, então, que lancharíamos junto com as professoras. A prefeitura reconsiderou e avisou que nós todas iríamos almoçar na escola, a única que funciona sábado em Queimados, pois oferece um curso pré vestibular comunitário. Felizes pelo acordo, lá fomos nós... Ao chegarmos à escola descobrimos que não seria servido almoço naquele dia porque as aulas haviam sido canceladas. E então, o que fazer? Liga daqui, briga de lá... Nosso impasse estava posto. No final das contas, fomos todas parar numa pensão muito longe da escola. O motorista fez quatro viagens, porque só duas professoras estavam de carro. Resultado, tivemos nosso almoço juntas, todas nós: professoras do CAp, de Queimados e professoras convidadas. Não sei se a comida estava muito gostosa, mas sei que naquele dia rimos muito, conversamos fiado e estabelecemos mais um fio em nossa relação agora em outro *espaçotempo* (GRAÇA, 2010).*

Imagem 13: Almoço coletivo Acervo pessoal



Em 2011 as redes da pesquisa foram ampliadas. Mais uma professora do CAP/UFRJ ingressou no grupo, Simone de Alencastre Rodrigues. Recebemos também dois bolsistas de graduação: uma bolsista de Extensão, PIBEX, Olivia Oliveira, e um bolsista de Iniciação Artística e Cultural, PIBIAC, Marlon Santos. Com a chegada de novos braços, começamos a filmar e fotografar todos os nossos encontros em Queimados. Nossa intenção era não perder as minúcias cotidianas, pois assistimos a essas filmagens e as usamos para a discussão que tínhamos em nosso grupo e na preparação dos encontros seguintes.

A partir de 2011, passamos a atuar junto a professoras de quartos e quintos anos, sendo a maioria delas regentes de turmas denominadas “quartos anos ALFA”, formadas por crianças que chegaram/estacionaram nos quartos anos do município sem estarem alfabetizadas<sup>46</sup>. São os “maus alunos”, aqueles para os quais buscamos cotidianamente outras formas de trabalho que não estão escritas nos currículos das escolas, na tentativa de pensar em justiça cognitiva como mecanismo para o sucesso escolar. Trabalhar ouvindo suas professoras buscando entender quem eram foi um desafio que trouxe indícios muito

<sup>46</sup> Depois do fim do 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos) de escolarização em que não há retenção, os alunos são encaminhados ao 4º ano. No caso de Queimados, os alunos que não se encontravam alfabetizados formavam as turmas denominadas de 4º ano ALFA junto com outras crianças que já se encontravam neste ano de escolaridade e que ali estavam retidas.

importantes para pensarmos o problema educacional vivido pelo município e, para além disso, pensar a produção de seres invisíveis que estão a circular pelos mundos escolares.

Na busca por compreender essa enorme produção de “fracassos”, dialogo com Daniel Pennac (2008), autor/professor francês que nunca esteve em contato com estes “maus alunos” dos quartos anos ALFA, mas me ajuda a pensar que dentre os diversos caminhos possíveis, há um que me constitui como a professora que sou desde sempre, o diálogo com as subjetividades desses alunos.

Nossos “maus alunos” (alunos considerados sem futuro) nunca chegam sozinhos à escola. É uma cebola que entra na sala de aula: algumas camadas de desgosto, medo, preocupações, rancor, raiva, vontades não satisfeitas, renúncias furiosas, acumuladas no fundo de um passado vergonhoso, um presente ameaçador, um futuro condenado. Olhe como eles chegam, seus corpos em formação e suas famílias dentro das mochilas. A aula não pode verdadeiramente começar antes que o fardo seja depositado no chão e que a cebola seja descascada. Isso é difícil de explicar, mas um só olhar às vezes é suficiente, uma frase de simpatia, uma palavra de adulto confiante, clara e estável, para dissolver as tristezas, tornar mais leves esses espíritos, instalá-los num presente rigorosamente indicativo (PENNAC, 2008, p 55).

Em função da especificidade das turmas com as quais as professoras do grupo estavam trabalhando, comecei a assistir aulas em Queimados pelo menos uma vez por mês. Dessa forma senti-me mais próxima das realidades apontadas, realidades que eu não podia sequer imaginar. O curso passou a ter a duração de um ano e nossos encontros passaram a ser mensais e sempre durante a semana, pois conseguimos retirar os encontros dos sábados, que não deve ser usado para ações de formação, não tendo sido nunca nosso desejo usá-lo. Assim, passei a ir a Queimados quinzenalmente, uma vez para o “encontrão” coletivo e quinze dias depois com o objetivo de assistir a aulas e conhecer mais sobre as práticas vividas.

Esse foi um ano de novas aprendizagens para mim. Vivi momentos de muito conflito em função do que vi, ouvi e vivi, pois percebi que as turmas de quartos anos ALFA são, de alguma maneira, um retrato da exclusão que se acoberta de outros sentidos. Nesse processo de categorização feito pela criação dessas turmas, esbarro na produção de um “outro”, desqualificado. E isso é feito de forma cruel, pois não há aí uma desqualificação visível e explícita, mas algo que está implícito nas relações e hierarquizações. Nesse embate, não há possibilidade de diálogo, apenas a afirmação sutil de que na escola não há espaço para algumas diferenças. É reforçada a ideia de que o outro precisa ser enquadrado, entra em cena a necessidade de orientação dentro daquilo que se

encaixa no padrão, atribuindo ao outro uma série de culpas que visam a justificar o “fracasso” do processo. Carlos Skliar (2005) chama esse processo de “exclusão de dentro” e cito esse autor para ilustrar meus conflitos.

Não temo afirmar que a Educação em geral não se preocupa com as diferenças, senão com aquilo que poderíamos denominar como certa obsessão pelos “diferentes”, pelos “estranhos”, ou talvez em outro sentido, pelos “anormais”. [...] Os “diferentes” respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são um reflexo de um longo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude – sem dúvida de tipo racista – de categorização, separação e de diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas (SKLIAR, 2005, p. 52).

Trago aqui algumas poucas imagens do que assisti, pois tomei o cuidado de não fotografar as crianças já que eu não havia pedido autorização para isso.

Imagem 14: Rotina – Acervo pessoal

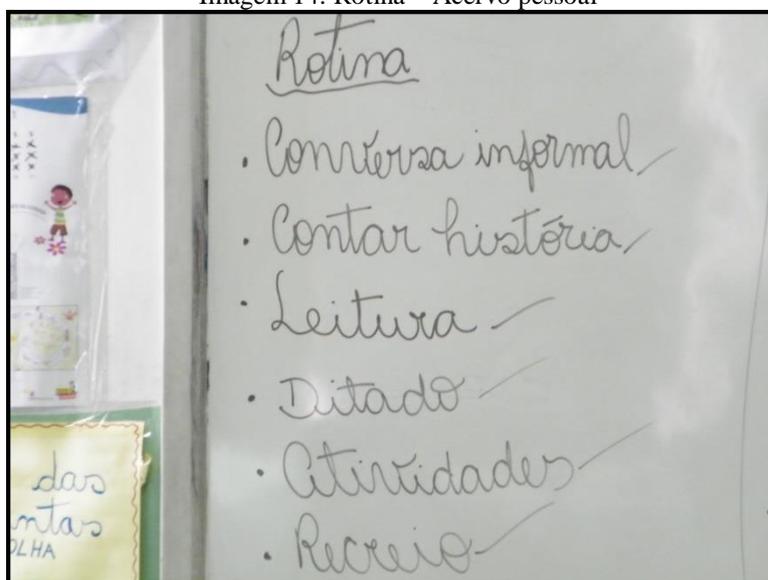


Imagem 15: Dobraduras – Acervo pessoal



Imagem 16: Cotidiano – Acervo pessoal



No ano de 2012, permanecemos apenas com os encontros mensais no horário de trabalho das professoras, nossa intenção de assistir aulas em Queimados uma vez por mês foi afetada pela impossibilidade do carro da prefeitura vir ao Rio nos buscar duas vezes por mês. Continuamos trabalhando junto às professoras dos quartos anos ALFA. Oficialmente a Secretaria de Educação montou dezesseis dessas turmas e mais algumas de quinto ano formadas de crianças advindas dos quartos anos de 2011.

Mais uma professora do CAP/UFRJ se juntou ao projeto, Viviane Lontra, que trouxe para o grupo suas experiências com classes de alfabetização, o que se mostrou rico para o projeto e para o nosso envolvimento com essas turmas que precisavam de novos sentidos para os processos relacionados à leitura.

O desenvolvimento do projeto foi mais complicado no primeiro semestre desse ano, pois muitas professoras passaram por essas turmas. Algumas turmas chegaram a ter cinco professoras diferentes num mesmo ano. Tenho a impressão, pelos indícios que fui tentando compreender, que no primeiro ano de formação dessas turmas havia uma maior preocupação de que funcionassem bem. É claro para mim que essa leitura é reducionista e essa situação envolve muitas outras questões, tais como a falta de estabilidade, muitas professoras eram contratadas e tinham seu contrato de trabalho rompido e mesmo a insatisfação com o trabalho nas turmas. A minha sensação é de que tudo foi mais difícil nesse terceiro ano. As aulas compartilhadas funcionaram pouco, o grupo se modificava constantemente. Somente a partir do segundo semestre começamos a perceber certa estabilidade na configuração do grupo.

Tivemos também um rodízio de bolsistas. Foram três até que Olívia pudesse voltar – ela estava em licença-maternidade – e conhecêssemos Isabel Conceição, a Bebel do Tamborim, que nos trouxe a sua vivência no samba, dando uma nova “harmonia” ao projeto.

Na tentativa de estarmos mais próximas das práticas narradas, introduzimos outra dinâmica de trabalho no projeto, para além dos encontros mensais com todo o grupo. Começamos a trabalhar também com grupos menores a pedido das professoras. Juntamos aquelas que trabalhavam em escolas próximas umas das outras e formamos quatro grupos para a discussão dos planejamentos. Essa iniciativa, apesar de ter proporcionado momentos muito interessantes de discussão, também trouxe outro problema prático para o grupo: as professoras tinham que sair de suas salas de aula mais de uma vez ao mês, o que impossibilitou a continuidade da iniciativa.

Ainda em 2012, no mês de novembro, vivi uma situação que me fez repensar o uso do nome real de cada professora na pesquisa. Em um texto de livro lançado na reunião Anual da ANPED<sup>47</sup>, no qual narro parte do projeto, há um relato de uma professora acerca do seu fazer em sala de aula que envolve questões relacionadas à política do município. Percebi que, ao ver o seu texto registrado na página de um livro, a professora ficou receosa de que isso afetasse sua relação com as autoridades locais. Tenho de todas as professoras participantes do projeto, um documento assinado com sua permissão para uso de imagens, relatos orais e textos escritos (anexo 1), no entanto, o que percebi naquele momento, é que isso não dá conta da situação. O relato da professora foi feito em grupo, na frente de uma pessoa da equipe da Secretaria de Educação, mas, no momento em que esse mesmo relato ficou registrado em texto publicado, ganhou outra força e outros sentidos. Sendo assim, a partir daquele momento, em quaisquer textos produzidos, as professoras passaram a ter nomes de escritoras que admiro. Tentei com isso preservar suas identidades, mesmo sabendo que isso não resolveria definitivamente a questão, pois num município pequeno como Queimados, as professoras, diretoras, coordenadoras e equipe SEMED sabem quem participou do projeto e podem identificar as participantes pelos relatos. Esse é um problema que não sei como resolver. O que posso fazer por enquanto é preservar seus nomes e buscar caminhos que tentem proteger de exposição nociva minhas parceiras nessa e em futuras pesquisas com professoras.

Aí está muito da riqueza da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos: a vida que pulsa porque não está aprisionada. As questões surgem e mobilizam o grupo na tentativa de aprender com elas.

Em 2012, a Secretaria de Educação de Queimados realizou concurso público para professores. Dessa forma, no ano de 2013 tivemos no grupo somente professores efetivos, recém-chegados ao município, alguns com experiência de sala de aula e outros recém-chegados à profissão. O trabalho então ganhou nova dinâmica, pois as parcerias tecidas entre novatos e “experientes” foi fundamental para o enriquecimento de todos. Para os novatos, a riqueza da experiência vivida, e para aqueles que já traziam experiências, a importância de poder dividi-las. No entanto, o conhecimento sobre o município e sobre as turmas de quarto ano ALFA era pouco porque a maioria dos novos professores não era residente do município. Dessa forma, muitas descobertas foram sendo tecidas naquele

---

<sup>47</sup>Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

grupo. Tivemos, também em 2013, a chegada de três novas bolsistas: Denize Dantas, Aline Conceição e Amanda Pereira.

### 3.3 Pesquisa *nos* com os cotidianos – cinco movimentos

Para que essa pesquisa fosse desenvolvida foi fundamental que nossas bases *teóricometodológicas* estivessem claras, não só para nós, pesquisadoras, mas também para as professoras que participaram do trabalho, pois investir em uma Epistemologia de Formação Contínua que não caísse naquilo que não queríamos repetir exigiu que estivéssemos atentas. Nosso caminho se fez basicamente pelo encontro entre professoras e pelos relatos de *experiênciaspráticas*, de histórias de vida e de tudo o mais que elas quiseram narrar.

O encontro entre professoras se deu por meio das rodas de conversa. Nessas rodas, priorizamos discussões em torno de uma temática que era escolhida nos planejamentos realizados no CAp, ou seja, de acordo com o que havíamos percebido ser importante para o grupo de Queimados naquele momento. Nesse processo, que é dialógico, as professoras tinham a possibilidade de contar suas *experiênciaspráticas* e suas histórias de vida.

Como método, a partilha de *experiênciaspráticas* se mostrou fundamental para o trabalho desenvolvido, pois possibilitou um sentimento de pertencimento mesmo que este fosse temporário. Participar de um grupo, poder partilhar com ele suas histórias de vida e suas práticas curriculares bem-sucedidas ou não, permitiu aos envolvidos, no caso as professoras de Queimados, tecer relações de parceria, de pertença. Narrar com o outro e para o outro deu a essas professoras um passado que foi elaborado a partir de suas próprias palavras e ao dar-lhes um passado, também ajudou-as a criar um futuro.

Além disso, a partilha de experiências pode trazer para as professoras, a partir da sistematização do que é produzido, evidências sobre conhecimentos que estavam presentes em seu cotidiano, mas que não eram explicitados. Isso reforça para elas o reconhecimento de autoria. Galvão (2005, p. 330), em seus estudos, aponta que “o conhecimento da compreensão do que é o ensino pode ser feito a partir da reconstrução dos acontecimentos pelos professores, numa situação de partilha das suas histórias”. No seu entendimento, “isto se baseia nas premissas de que ensinar é experienciado como acontecimentos sociais

complexos, que o conhecimento está organizado em teorias explicativas e, por sua vez, serve de lente interpretativa da compreensão da experiência de cada um” (GALVÃO, 2005, p. 330).

Desse modo, trabalhamos sempre por meio das partilhas de histórias e reflexões, tecendo diálogos narrativos que nos ajudaram a compreender que não há como dissociar *prácticateoriaprática*, pois não há fazer sem pensar, o que evidencia a autoria das professoras no seu fazer pedagógico.

Trago para o texto, a fim de sensibilizar os leitores para o que aconteceu em nossos encontros, um excerto que foi apresentado num dia em que um grupo de professoras fez seu primeiro relato sobre suas escolas de infância. Penso, a partir dele, no quanto a vivência apresentada ganhou contornos quase poéticos e também nas pistas que ele apresenta em relação ao *espaçotempo* de Queimados, ainda tão desconhecido para mim naquele momento, pois conta sobre o chão de barro e muitas outras coisas.

### Buraquinhos

*Ao caminhar no chão de barro com seu sapato de salto, Dona Maria deixava buraquinhos marcados no chão durante todo o caminho. Ela seria minha professora e me levaria para a escola, já que era minha vizinha e conhecia minha mãe. Como ela não falava comigo durante o caminho na ida para a escola, me empenhava em pisar exatamente em cima dos buraquinhos deixados por ela no chão. Era uma tarefa difícil, porque os passos de uma criança de seis anos são muito menores do que os de uma mulher adulta, mas eu realizava muito bem a tarefa! Ao chegar na escola nova, grande e cheia de crianças (muitas delas grandes também), levei um susto com o sinal barulhento. Não sabia que era uma regra (inventada pelos alunos, claro) correr quando o sinal batia, por isso fui “atropelada” por um dos grandes. Minha pasta azul caiu e minha caixa de giz de cera, tão perfumada, se encheu de areia. Na sala de aula, Dona Maria apresentou a cartilha, a caderneta, o lápis, a borracha e o apontador.*

*– E o giz de cera, quando vamos usar? – perguntei eu.*

*– Só quando merecer – respondeu a professora.*

*Naquele dia, não merecemos. Aprendemos a primeira lição da cartilha e eu voltei para casa com minha caixa de giz cheia de areia e pisando nos buraquinhos mais uma vez (CECÍLIA, 2010).*

Assim como Cecília, caminhei pelo chão da pesquisa que foi desenvolvida com muito cuidado, ora caminhando sobre os buraquinhos já deixados por outros pesquisadores e teóricos, ora aventurando-me em meus próprios passos: largos, miúdos, saltitantes, vacilantes... Por meio deles, espero poder ter matizado com caixas de giz de cera colorido o cotidiano mergulhado, pensando junto com as parceiras de pesquisa, em justiça *cognitivassocial* voltada para as crianças do município de Queimados.

Aprendi com Ginzburg (1989) a importância de olhar o universo micro, local, investigando os contextos através de pistas, resíduos, indícios, marcas, sinais que nem

sempre são perceptíveis imediatamente. Indícios que informam sobre o não dito, sobre os processos ocultos; sinais a que devemos estar atentos para compreender a complexidade da vida cotidiana, pois na percepção dos detalhes podemos encontrar indícios aos quais devemos estar atentos. Para isso, *mergulhei* nos *espaçostempos* onde as professoras de Queimados atuam, conforme recomenda Alves aos pesquisadores *nosdoscom* os cotidianos.

[...] percebo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar. É preciso questionar e “entender” o cheiro que vem da cozinha, porque isso terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos. É preciso “comer” um sanduíche feito mais de doze horas antes, “ouvir” e “participar” de conversas entre moças e rapazes para entender alguns “problemas” do noturno e “sentir” o porquê dos alunos o frequentarem, e cada vez mais. Torna-se necessário, se quero trabalhar com o cotidiano escolar, entrar nas salas de baixo desse prédio e sentir a falta de luz o cheiro de mofo. O que deve sentir uma professora que ano após ano é escolhida para dar aula em uma dessas salas? Viver com (conviver) essas questões, esses cheiros, esses gostos, esses sons, essa luminosidade ou obscuridade, com os sentimentos que aí são vividos, não é fácil. Mas é possível realmente compreender o que se passa sem isto? Se continuo somente “olhando do alto”, como os que têm poder, vou compreendê-lo muito limitadamente, é preciso reconhecer (ALVES, 2008, p. 20-21).

Que pistas a respeito do seu cotidiano, sua vida e sua experiência escolar o relato de Cecília, jovem professora, nos fornece? Seu desejo de caminhar saltitando pelos buracos feitos pelo sapato de sua professora indica a vontade daquela pequena criança de acompanhá-la, talvez mostrando que seus passos podiam ser largos também, ou talvez indicando seu desejo de viver com ela a aventura escolar. Também pode nos contar sobre a criança que já gostava de saltitar pelos caminhos por onde andava. O que sei é que as ruas do bairro onde Cecília e sua professora moravam eram de barro e que ela estava tomada de expectativas sobre o que iria encontrar na escola, ela e seus lápis de cera que não foram usados naquele dia, seu desejo não foi realizado. Sua professora condicionou o uso dos lápis de cera a um “merecimento”. A que merecimento Dona Maria estava se referindo? Isto não fica claro na narrativa. Estaria vinculado a uma nova aprendizagem, ou ao comportamento da turma? O que fica claro na narrativa é que naquele dia isso não aconteceu. O que não está escrito nesse texto, e que foi contado mais tarde, é que os lápis de cera não foram usados nem uma única vez naquele ano.

Cecília contou outras histórias, falou de suas experiências, abriu muitas partes de suas memórias de aluna e professora ao longo dos encontros de 2010. Nessas suas

narrativas, percebemos que ela é uma alfabetizadora preocupada com a relação que tem com seus alunos e alunas.

*Estou dando aulas numa classe de alfabetização, no primeiro ano do ciclo, e meus alunos adoram escrever no quadro. Eu escrevo, todos os dias, a rotina da turma no canto do quadro negro usando sempre uma só palavra para representar as atividades que serão realizadas. Dessa forma, meus alunos podem saber logo na entrada o que eles farão durante aquele dia. Escrevo e no primeiro semestre lia com eles, mas agora já peço para que algum aluno leia o que está escrito no quadro. Assim, aqueles que ainda não leem podem entrar em contato com as palavras, além disso, como muitas delas são repetidas, muitos fazem uma leitura incidental, igual como fazem nos rótulos de coca-cola por exemplo. Todos os dias marcamos um “c” de certo ao lado das atividades já realizadas. Outro dia um aluno veio me dizer que nós podíamos usar também o “ok” ao lado das atividades que fôssemos terminando. Pedi a ele que escrevesse a palavra que trouxe no quadro, lesse e explicasse para a turma o seu significado. Assim foi feito e agora, todos os dias, as crianças querem vir ao quadro escrever o ok que aprenderam com o colega (CECÍLIA, 2010).*

Suas contribuições se mostraram importantes para o grupo de professoras, pois a riqueza de suas *experiênciaspráticas*, mesmo ainda sendo poucas, pôde ser discutida e compartilhada. Ela é muito segura nas suas colocações e parece estar sempre buscando compreender os processos de alfabetização e contextualizar suas aprendizagens.

Ela deixa pistas sobre a sua escola de infância, sobre o lugar onde morava, sobre sua professora... O ontem de Cecília me ajuda a entender o lugar de onde ela vem, pois aprendi com Manguel (2008) que as histórias que contamos nos ajudam a saber quem somos. Para isso, meus sentidos precisam estar aguçados a fim de que eu possa perceber o que seria, *a priori*, considerado negligenciável; nesse caso andar pelos buraquinhos, ou mesmo ter seu giz de cera novo derrubado no chão, entre outras vivências de Cecília. Von Foerster (1996 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 56) nos diz que é necessário “crer para ver e que somos sempre parcialmente cegos e não o sabemos”. Essa cegueira pode embaçar nossos olhos, não permitindo que possamos “enxergar” outras formas de compreensão do mundo e outros valores ou não reconhecermos alguns indícios nos relatos que estudamos. Desatar “nós cegos” (VON FOERSTER, 1996 *apud* OLIVEIRA, 2007) e retirar “antolhos” (MATURANA, 1999) são exercícios que nos ajudam a seguir as pistas deixadas pela vida cotidiana por meio das narrativas. Essa mudança de paradigma requer um mergulho, um entrelaçamento entre pesquisa/pesquisador/objeto, um exercício coletivo.

Buscar “ver” e compreender “resíduos e dados marginais é então condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano” (p. 108), *espaçotempo* da complexidade, carregado de permanências e transitoriedades, percebendo

que ali há uma “multiplicidade de vias” (PAIS, 2003, p. 45) possíveis que nos ajudam a compreender o que se passa na vida de todo dia. Para isso, é necessário entender que não há irrelevância científica, mas muitos pontos de vista e diferentes formas de percebermos o mundo que nos cerca. No lugar da certeza, há a dúvida e a incompletude, pois a vida cotidiana não se encaixa na rigidez dos modelos, na imobilidade das fórmulas ou nos quadros teórico-conceituais que pretendem objetivar e imobilizar os aspectos dinâmicos da vida social. É necessário, para isso, que nosso olhar para a vida cotidiana seja outro e esteja direcionado para além do que é repetição ou rotina. Um olhar investigador que nos ajude a perceber detalhes entendendo que há na vida de todo dia mais do que podemos enxergar, a princípio. Um olhar que direcione para além da regularidade, nos ajudando a compreender que na vida cotidiana não há promessas de continuidade e nem de ordem.

Na intenção de não perder nada do que a vida de todo dia oferece, recorri às narrativas de *experiênciaspráticas*, às imagens e aos memoriais de formação a fim de conhecer as histórias de vida das professoras com as quais pesquisei e desenvolvi o projeto de Formação Contínua, pensando que nessa rede que se tece, me aproximo dos sujeitos e de suas histórias. Sou, então, uma caçadora de pistas e sutilezas.

O procedimento metodológico do trabalho com as narrativas das professoras foi usado na busca por compreensão dos cotidianos dessas professoras, suas aprendizagens, suas culturas e seus conhecimentos. As narrativas como método de investigação contribuem para uma aproximação entre sujeitos pesquisados e sujeitos pesquisadores, permitindo maior percepção sobre os significados que as professoras dão às suas experiências, à avaliação que fazem dos seus processos de *aprenderensinar*, assim como permitem um mergulho nos contextos vividos, *espaçotempo* de suas *experiênciaspráticas*.

A narrativa se constitui também como experiência formativa. Nesse exercício cotidiano, as professoras têm a possibilidade de (re)viver suas *experiênciaspráticas* e as dos outros que também narram. Assim, produzem diálogos entre o que fazem, o que desejam, o que lhes é possível fazer e o que pensam e nesse percurso se formam ou (auto)formam exercitando uma reflexão que vai além da naturalização das ações cotidianas, criando outros sentidos para a sua docência.

Venho denominando de “caça às narrativas de experiências singulares para expandir o presente”, a base metodológica/teórica/político/epistemológica deste trabalho, pois entendo que minhas escolhas metodológicas, teóricas e epistemológicas são também políticas. Trago, como única garantia, a ideia de que os conhecimentos que produzi,

aprendi e ensinei só têm valor se fizerem sentido para as professoras de vida comum que, assim como eu, estão nas salas vivendo o cotidiano das escolas. Sobre isso, Pais (2003, p. 31) nos fala que “os conceitos e teorias devem entender-se como instrumentos metodológicos de investigação ao serviço da capacidade criadora de quem pesquisa” e eu completo dizendo que, para além disso, precisam poder nos ajudar a dizer o que queremos e em que acreditamos, tornando todos os envolvidos na pesquisa, nesse caso as professoras do ensino fundamental inicial de Queimados, os historiadores da região e os parceiros da Secretaria Municipal de Educação, coautores deste trabalho aqui narrado.

Assim, a partir das narrativas de *experiênciaspráticas*, das narrativas de histórias de vida que ouvi, li e vi e do meu mergulho na pesquisa procurei

[...] superar uma relação de distanciamento e de exterioridade entre o observador e o objeto pesquisado, tido como principal na perspectiva do referencial positivista, substituindo uma perspectiva do “olhar” por uma epistemologia da escuta (CANÁRIO, 2003, p. 14).

Dessa forma, percebi a formação como uma rede que se emaranha na produção de conhecimentos comuns (comuns porque estão ali no cotidiano e também comuns porque se tornam parte da vida de todos) e que também se singularizam por meio da riqueza que a vida de cada um nos mostra em suas particularidades e diferentes aprendizagens, criando todos os dias a história da educação e da formação de professores nesse município.

Nilda Alves (2008) aponta, a partir de suas pesquisas, cinco movimentos necessários aos quais devemos estar atentos ao nos aventurarmos nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos. São eles: “o sentimento do mundo, virar de ponta-cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência e *ecce femina*”.

Na esteira do que ela chama de *sentimento do mundo* e que nos leva a compreender a necessidade do mergulho no cotidiano, vejo a impossibilidade de fazer pesquisa sem estar implicada nela, olhando do alto ou de longe, compreendendo que é preciso que eu esteja mergulhada no universo pesquisado para que possa vivê-lo na sua plenitude, com todos os sentidos. Assim, entrelaço meus conhecimentos aos dos sujeitos envolvidos, tentando perceber como cada um tece sua rede de viveres cotidianos, com os outros. Ao incorporar o sentimento do mundo ao meu espaço de pesquisa, devo estar atenta ao embate que se porá como desafio, a tensão entre minhas formas de perceber o mundo e as que vou encontrar no *espaçotempo* pesquisado.

Na tentativa de que os leitores deste trabalho possam me acompanhar no cotidiano da pesquisa, trago o relato, feito por mim, do primeiro dia de trabalho em Queimados no ano de 2010.

*Dia 10 de agosto de 2010, terça-feira, chego a uma sala de reuniões que não sei identificar a que lugar pertence. Nesse dia vou conhecer o grupo de professores que fará parte da pesquisa que estou iniciando. Entro na sala, há um grupo de professores à minha espera. Uma mesa com café e outras iguarias trazidas pelos orientadores da SEMED. Os cheiros se misturam e há tensão no ar também, afinal, não sabíamos nada uns sobre os outros. Para nosso reconhecimento inicial, apenas os títulos dos que ali se encontravam: a professora do CAP/UFRJ e as professoras de diferentes turmas do município, alguns diretores e profissionais da Secretaria de Educação. Assim, começamos o primeiro dia. Apresento o projeto, falo sobre troca de experiências, sobre trabalhar em parceria e sobre a importância da tessitura coletiva do que se desenrolará dali em diante. Alguns professores falam sobre suas expectativas a respeito do projeto e do curso a que ele está vinculado. Percebo que algumas das ideias expostas ali por mim, se traduzem em desconfiança. Lançamos juntos e, nesse momento, a conversa flui com menos formalidade. A hora passa, 11 e meia chega, é hora de ir embora. Trago minhas primeiras marcas do trabalho que está começando (GRAÇA, 2010).*

Nesse primeiro dia de encontro, percebi que as teorias são limite e não ponto de partida para a tessitura de conhecimentos a respeito dessa realidade ou como uma hipótese a ser confirmada, isto é, não preciso de verdades (pré)concebidas que não me permitam olhar a vida cotidiana. Lanço-me em uma espécie de “mergulho sem a boia” (ALVES, 2008, p. 26), compreendendo que algo pode aguçar o meu olhar para que eu possa perceber minimamente as redes de relações que se tecem naquele *espaçotempo*. Seria muito fácil chegar a Queimados e olhar para aquelas pessoas como se fossem meros espectadores, aprendentes do que eu estava ali para ensinar. No entanto, não era esse meu desejo. Estava ali como *aprendizensinante*, sentindo-me desejosa de conhecer e compartilhar práticas pedagógicas diferentes das que vivo em meu cotidiano.

Particularmente naquele primeiro dia, senti-me desafiadora e corajosa. Desafiadora por chegar naquele *espaçotempo*, para mim ainda tão desconhecido, buscando um jeito diferente de trabalhar com a formação de professores, apostando na formação cotidiana que se dá em múltiplos *espaçostempos*, na riqueza da subversão do instituído que se traduz em conhecimentos escolares que podem ser compartilhados e modificados muitas e muitas vezes sempre com a criação de outros conhecimentos. Corajosa porque mergulhei sem boias em um oceano repleto de possibilidades, rompendo com modelos já conhecidos de formação de professores. O que eu pensava já saber não me serve nessa empreitada, falo aqui das certezas que nos são tão caras, pois sei que ninguém se despe do que sabe, meu

exercício é “virar de ponta cabeça” (ALVES, 2008, p. 23) e tentar não julgar. O sociólogo Michel Maffesoli (2011) me ajuda quando aponta a questão da neutralidade axiológica, expressão usada por Max Weber que discute a importância de se pesquisar a partir do que é e não a partir do que deve ser. Ou seja, compreender a realidade em lugar de tentar ensiná-la ou explicá-la. Ele diz:

Sobre isso, eu me baseio e me inspiro, por exemplo, em alguém como o sociólogo alemão Max Weber, que dizia que era conveniente ter o que ele chamava de “neutralidade axiológica”. Neutralidade de base, axiológica. No fundo, se analisa o que é, e não o que deveria ser. A moral é uma lógica do dever ser, de como devem ser as coisas. Frequentemente considero, aliás, que os intelectuais se baseiam em uma atitude que é uma atitude moral. Ou seja, o que deveria ser o mundo. Minha posição se inscreve em uma tradição que se chama tradição fenomenológica. Ou seja, apreender os fenômenos dentro de uma tradição que se chama o compreensível, sociologia compreensiva. Compreensível, no sentido etimológico em latim, *comprenderere*, quer dizer pegar junto, pegar toda a coisa. Para mim, é essa a base mesmo da pesquisa: ela não é moral. Ela não é ética. Ela é neutra (MAFFESOLI, 2011, p. 523-524).

Mesmo sabendo que essa neutralidade é um ideal que nunca se consegue atingir, pois “sempre há uma parte de nossa subjetividade que nos conduz a escolher certos temas de estudos específicos” (MAFFESOLI, 2011, p. 524), assim como nos conduz por muitos dos caminhos que trilhamos durante a pesquisa, essa deve ser uma preocupação, um ideal que se deve buscar.

A partir do que diz Maffesoli, devo suspeitar daquilo que imagino saber, *a priori*, sobre o que vou encontrar para não dificultar minha percepção dos elementos que me são desconhecidos, levando-me a fechar as portas para aqueles que não se encaixam em minhas crenças anteriores. Segundo Oliveira (2003, p. 71-72), “as verdades são, desse ponto de vista, inimigas da aprendizagem”.

Para isso, penso no que pode ser aceito como fonte de conhecimento para a realização de uma pesquisa como esta e Alves (2008, p. 27), praticante de pesquisas, me sussurra: é necessário “beber em todas as fontes”. Não há como pesquisar o que está para além da norma, para além do quantificável e do previsível, a não ser por meio do reconhecimento das múltiplas fontes e possibilidades que se apresentam cotidianamente. Sentir, ouvir, olhar, cheirar compreendendo que tudo o que se apresenta é fonte de conhecimento traz outra possibilidade de entendimento sobre aprender, ensinar, formar, conhecer, conceber e praticar a vida cotidiana. Para além do sentido que Alves atribui a esse movimento que propõe uma ampliação do que é definido como fonte de

conhecimento, passando a ser de interesse tudo aquilo que é percebido, sentido e narrado tenho a ousadia de atribuir a ele a possibilidade de pensá-lo também como uma caça multidisciplinar, ou seja, trago a ideia de beber nas fontes das histórias de vida por meio dos memoriais de formação, das *experiênciaspráticas* compartilhadas nas rodas de conversa e da pesquisa bibliográfica, todas postas a serviço da pesquisa que se dá nos e com os cotidianos.

Os memoriais são importantes métodos de pesquisa na medida em que exigem “uma tomada de consciência em relação à narrativa oral, porque [fazem] emergir um “conjunto de incertezas que vão impor uma passagem, um silêncio em contraprodução à espontaneidade inicial” (SOUZA, 2006a, p. 60). Dessa forma, produzem nos sujeitos uma série de interrogações que necessitam que o passado seja “investigado”, exigindo que este seja (des)coberto para que faça sentido. Esse (des)cobrir o passado tem como potência implicações no conhecimento sobre si e na formação contínua.

Em tese, a escrita de da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos estabelecidos, à formação ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida (SOUZA, 2006a, p. 60).

Busco, então, “narrar a vida e literaturizar a ciência”, pensando outra forma de escrever aquilo que pesquiso, retirando do meu texto as certezas e me permitindo dizer, desdizer e perguntar mais do que responder. Nas palavras de Alves (2008, p. 31), esse seria o movimento para uma escrita que “não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios”, o quarto movimento necessário às pesquisas *nodocom* os cotidianos.

Nessa caça multidisciplinar, penso a pesquisa como a tessitura de uma colcha de retalhos, em que:

O primeiro ponto do roteiro, quando você está aprendendo a fazer colchas de retalhos, é adquirir os materiais necessários. Embora haja uma grande quantidade de ferramentas especiais que você pode utilizar, comece com apenas o básico. Você pega pedacinhos de retalhos velhos e desfiados e vai remendando, compondo, tirando o melhor de cada um desses retalhos e os transformando em quadros bonitos, cheios de vida, depois de muitos quadros, você une tudo com tiras de tecido coloridas e combinadas e no fim você tem uma peça belíssima, construída pelas suas próprias mãos. Você vai observar que na colcha há quadros em que a mistura dos retalhos ficou alegre, outros estão tristes, outros exuberantes e outros discretos. Mas o resultado é sempre belíssimo, é sempre

importante. Nos dias frios nada esquentava mais nosso corpo e nosso coração do que uma colcha de retalhos feita pelas nossas próprias mãos<sup>48</sup>.

No filme *Colcha de retalhos*<sup>49</sup>, a personagem Finn (Winona Ryder) que, coincidentemente está a escrever sua dissertação de mestrado, acompanha a confecção de uma colcha de retalhos que irá receber de presente de casamento, cujo tema é “onde mora o amor”. Dessa forma, mergulha nas experiências de vida de um grupo de mulheres maduras, que costumam reunir-se a cada ano para confeccionar uma colcha de retalhos. Cada uma delas borda um pedaço de pano, relacionando-o com seus sentimentos e histórias. No final, elas unem todos os pedaços formando uma linda colcha, mostrando através desses bordados pedaços de suas histórias de vida.

Ao trazer para este texto a ideia da colcha tecida por um grupo de mulheres que narra a vida, não posso me furtar a falar do quinto movimento proposto por Alves (2008), o *ecce femina*. Ela diz que o

“que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau” (1994, p. 46) *porque as vê em atos, o tempo todo*. Nome dado assim, no feminino, “porque é mais apropriado aos cotidianos de nossas escolas” (ALVES, 2008, p. 46).

No caso da minha pesquisa, professoras, no caso do filme, tecelãs. O que elas têm em comum além do gênero feminino é serem todas mulheres de vida comum que, ao narrarem a vida, têm compartilhadas as suas memórias e *experiências práticas* envolvendo suas parceiras nessa tessitura. São elas que me interessam. Suas histórias, suas vidas, suas redes. *Ecce femina!*

Assim foi realizada a pesquisa apresentada nesta tese, na forma da tessitura de uma colcha de retalhos composta pelas tantas teorias e histórias que investiguei e vivi. Nesta tessitura, pus-me a caçar as singularidades dos modos de fazer dos sujeitos para além da repetição, o que exigiu que meus sentidos estivessem aguçados, buscando marcas nas narrativas, nos memoriais de formação e nas aulas assistidas e relatadas.

---

<sup>48</sup> Fontes: <<http://artesanato.culturamix.com/materiais/pecas/colcha-de-retalhos>> e <<http://www.comofazertudo.com.br/hobbies/como-fazer-colchas-de-retalhos>>.

<sup>49</sup> Filme produzido em 1995 pela Universal cujo título original é *How to make na american quilt*. Winona Ryder é Finn, uma garota prestes a se formar e confusa com os rumos de seu noivado e que se refugia na fazenda da avó, que mora com a irmã Jo. É tradição por lá que as mulheres teçam colchas de retalho como presente de casamento. E enquanto elas se dedicam a atividade, relembram antigas histórias de vida.

Tudo o que acontece nas escolas, nas salas de aula, ou nas histórias vividas me interessa. Para isso, bebi em diferentes fontes e busquei outras formas de escrita, pois é preciso enfrentar o desafio de outro modo de dizer este outro modo de fazer. O enredamento tecido com os tantos fios puxados na pesquisa tornam inviáveis as conclusões definitivas, entendendo que na vida de todo dia há provisoriedade e incompletude.

### 3.4 Das metanarrativas idealizadas às narrativas dos reais possíveis

Quem não tem presente se conforma com o futuro  
(Raul Seixas, na música *Como vovó já dizia*)

As narrativas de *experiênciaspráticas* e das histórias da vida cotidiana nesta pesquisa apontaram caminhos para seguir adiante. Percebi *realidades* por meio de outras possibilidades que não os das metanarrativas modernas que pensam a vida por meio de modelos e idealizações. É comum que se diga que educamos para a cidadania em lugar de educar na cidadania. Isto porque a educação é pensada para que não se viva o presente como ele se apresenta, essa educação está sempre voltada para um tempo futuro, a serviço de algo que ainda está para acontecer, abandonando a riqueza que a vida cotidiana apresenta. Esse discurso sempre se mostrou um nó cego em minha rede de *saberesfazeres*, pois crianças passam nove anos do ensino fundamental se preparando para viver o futuro. Educar na cidadania, vivenciando o presente e abandonando a metanarrativa de um futuro glorioso a ser construído me parece ser o caminho para compreender as escolas e o que nelas acontece. No entanto, tenho consciência de que qualquer projeto educativo está relacionado ao nosso projeto de sociedade e é esse projeto que passo a discutir agora.

Denominamos modernidade, idade da razão, o conjunto de transformações que se inicia a partir do século XV na Europa com a descoberta do Novo Mundo, que envolve aspectos culturais (o Renascimento), políticos (o surgimento dos Estados Nacionais) e econômicos (o Capitalismo), gestado nos séculos XVI e XVII e tornado hegemônico a partir do século XVIII.

Idade da razão porque é com a modernidade que as explicações teocêntricas segundo as quais Deus conhecia e revelava seu conhecimento a uns poucos é substituído

pelo advento da valorização da capacidade humana de conhecer, por meio de sua própria racionalidade.

Esta capacidade de conhecer por meio da observação e reflexão sobre a realidade do mundo acaba produzindo um modelo que, aos poucos, torna-se hegemônico e dogmático, reduzindo aquilo que se pode conhecer ao que pode ser conhecido por meio da obediência ao modelo. A racionalidade moderna se torna, neste processo, uma racionalidade indolente (SANTOS, 2000).

Boaventura desenvolve uma crítica à modernidade que nos ajuda a compreender a importância de se ouvir e discutir as narrativas das professoras para compreendermos o que se passa nas escolas e os modos como elas percebem e atuam nesses *espaçotempos*.

Segundo ele, o conhecimento científico em seu conteúdo é um conhecimento “mínimo”, pois fecha as portas a outras formas de conceber e conhecer o mundo, ou seja, outras formas de conhecimento.

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que ao objectivar os fenómenos os objectualiza e os degrada que, ao caracterizar os fenómenos, os caricaturiza. Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza (SANTOS, 2006a, p. 54).

Esse novo conhecimento é desencantado e triste e transforma a natureza num autômato (SANTOS, 2006a, p. 53).

Essa forma moderna de representação e explicação do mundo concebe o tempo de forma linear. Santos (2004, p. 787) designa essa forma de conceber o tempo como “monocultura do tempo linear, a ideia de que a história tem sentido e direcção únicos e conhecidos”. Aqui dialogo com Santos a partir de duas vertentes que me interessam. A primeira diz respeito à invenção do progresso e da evolução, como forma de celebração do tempo unívoco e unidirecional. Ele aponta que o progresso estabelecido como processo de evolução cria o seu outro em oposição, o “atraso”. Dessa forma, está posta a impossibilidade da copresença entre diferentes maneiras de se conceber o mundo. As outras formas de ser, viver e estar no mundo “são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2005, p. 34). Assim, em um tempo de tecnologias digitais, por exemplo, vemos no Brasil uma enormidade de programas governamentais voltados para a informatização dos *espaçotempos* escolares, como se a falta dessa tecnologia é que determinasse os altos

índices de fracasso escolar. A modernidade pensa um tempo do “isto ou aquilo”. A proposta que aponto a partir da discussão de Santos, é pensar o tempo como “isto e aquilo”. Assim, temos as escolas da era digital que convivem com a aula convencional, a aula-passeio, a aula na praça, a entrevista, a história de vida, o livro de literatura, “tudo ao mesmo tempo agora” (FERRAÇO, 2003), sem que haja uma hierarquia evolutiva em relação às diferentes formas de viver e estar nas escolas, pois a vida moderna, para além do que é previsto que nela se “enxergue”, mostra-se multifacetada, há o discurso dominante da evolução e há a vida vivida cotidianamente na qual são tecidas múltiplas relações entre sujeitos, saberes e culturas, revelando a complexidade do mundo para além das metanarrativas que o reduzem aos modelos ao tentar aprisioná-lo.

A segunda traz uma discussão sobre o presente e a necessidade de sua expansão, Santos (2004, p. 779) traz esta discussão ao propor outro modelo de racionalidade, que ele denomina razão cosmopolita. Na formulação dessa racionalidade ele funda “três procedimentos sociológicos [...]: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução”. Para isso, aponta a necessidade de entendermos que a compreensão do mundo está além da compreensão moderna do mundo o que nos mostra apenas uma visão parcial e inadequada do conjunto de experiências sociais em curso no mundo. Indica também que essa compreensão moderna do mundo cria e legitima o poder social e que essa criação e legitimação se relacionam ao tempo e à temporalidade. Santos assume como característica mais fundamental da concepção ocidental da racionalidade a forma como essa compreensão de mundo ocidental contrai o presente e expande o futuro. A contração do presente se dá quando, a partir de uma concepção linear de tempo e de uma planificação da história, vivemos para alcançar um futuro que se expande indefinidamente, tornando o presente, tempo do vivido, um instante fugaz e não experiencial.

Segundo Santos (2006b, p. 779), a transição entre a razão indolente – modelo de racionalidade que não nos permite perceber a riqueza social que há no mundo – e a razão cosmopolita que requer a ampliação do mundo e a dilatação do presente têm que começar com a sociologia das ausências para que possamos “criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável riqueza social que está em curso no mundo hoje”.

É isso o que me interessa como forma de olhar, viver e conhecer as experiências das professoras de Queimados, pois compreendo que a vida de todo dia é muito mais complexa e rica do que pretende a compreensão ocidental do mundo e que esta

complexidade e riqueza vêm sendo desperdiçadas. Assim, proponho usar as narrativas como formas de desinvisibilização desse desperdício, próprio de uma racionalidade indolente, de modo que as experiências vividas possam ser registradas e ampliadas por meio da troca de *experiênciaspráticas* narradas. Para “expandir o presente” será necessário, então, viver e narrar, na perspectiva de multiplicar as experiências que se apresentam por meio das diversas formas de ser e estar no mundo. Essa expansão do presente deve então ser um tempo de experiências, pensando que as experiências são vividas por sujeitos sociais e singulares, “cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 139), podemos pensar as narrativas como outras formas de viver o presente, atribuindo sentidos às experiências ao invés de desperdiçá-las, desconsiderando suas existências e validade, pois as metanarrativas modernas são somente uma idealização porque narram o que é pensado e não o que existe.

Narrar (do latim, *narrare*), que etimologicamente significa “fazer conhecer”, pode ser um caminho para promover essa expansão do presente. Segundo Benjamin (1994, p. 37) a arte de narrar é um acontecimento infinito, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado [narrado] é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”. Por meio do ato de narrar experiências, penso que é possível multiplicá-las, agora no presente, desafiando a razão indolente e o desperdício de experiências que têm caracterizado a compreensão ocidental do mundo moderno.

Então caçar narrativas, a partir dos relatos e memoriais das professoras de Queimados, de experiências singulares, nos leva a expandir o presente como propõe Boaventura, dando aos relatos de experiências que tenho *vividoouvido* a possibilidade de “reconstruir, a partir de uma situação particular, a maneira como os indivíduos “produzem” o mundo social” (MOGARRO, 2005).

Neste fechamento de capítulo, quero reafirmar que para pensar a minha participação num projeto educativo em Queimados as ideias de Boaventura de Sousa Santos foram fundamentais. Com elas fui encontrando caminhos que trilhei, pois vejo refletido em suas discussões o meu desejo de pensar a educação *nasdas* escolas de outro lugar. É isso o que tem me movido. A ideia da expansão do presente como possibilidade de não desperdiçar experiências e sim compartilhá-las ao máximo, tem direcionado meu trabalho para uma caça às narrativas – seja por meio dos memoriais ou pelas narrativas de

*experiênciaspráticas* cotidianas – que possibilitem uma multiplicação das práticas curriculares. Trocamos experiências no grupo e isso se mostrou um caminho rico para o não desperdício daquilo que se produz e para a multiplicação e consolidação dessas experiências e práticas curriculares por meio do diálogo entre elas.

Atuar em um projeto de pesquisa e extensão que trabalhe com narrativas de experiências e seu compartilhamento, pensando que essas experiências podem ser multiplicadas muitas e muitas vezes, tem sido uma forma de viver o presente a partir das experiências do passado, seja esse um passado distante ou próximo. Discutimos juntas que pensar no futuro a partir do passado e da sua concretização no presente, possibilita viver cotidianamente a vida dos alunos sem desperdiçar suas experiências e conhecimentos.

O modelo de escola da modernidade pretende viver em um tempo futuro. Nele, os alunos estão sempre sendo preparados para algo que vem depois: a série seguinte, a avaliação nacional ou local, o mundo do trabalho. Como pesquisadora do cotidiano, sei que não é assim que as escolas acontecem cotidianamente, mas sei também que é assim que oficialmente ela é “projetada”. Estivemos juntas, durante o período da pesquisa, em um projeto que luta contra o desperdício das experiências desses alunos e alunas das escolas de Queimados. Para isso, expandir ao máximo o presente, deixando qualquer projeto metanarrativo de futuro glorioso de lado foi um desafio que nos impusemos.

#### 4 A ARTE DE DIZER E O OFÍCIO DE VIVER: MEMORIAIS COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

*Quando recebi o pedido para a elaboração de um memorial, já de imediato gostei da proposta, pois embora eu seja uma pessoa reservada, escrever sobre fatos marcantes em minha vida me parece ser um exercício de autoconhecimento importante na minha trajetória (VIRGINIA WOOLF, 2013).*

Os estudos envolvendo histórias de vida foram “uma dessas noções do senso comum que entraram de contrabando no universo da ciência” (BOURDIEU, 2005, p. 74). Entraram de contrabando porque a ciência como tratada na modernidade e ainda hegemônica, não admite que as histórias dos sujeitos sejam percebidas e discutidas em suas singularidades. Esses contrabandos desinvisibilizados por novos estudos trazem à tona a importância de pensar a existência de outras formas de produzir conhecimento e isso muito me interessa, já que a proposta desta tese é a de sair da matriz hegemônica de formação que pretende ensinar o que o professor *não sabe fazer*.

Uso e abuso das histórias de vida<sup>50</sup>. Essas me ajudaram a entender os percursos de vida das professoras que pesquisei, porque dessa forma pude conhecê-las. Além disso, e mais importante, a narrativa dessas histórias trouxe muitas contribuições para a formação dessas professoras, isso porque foram tratadas na perspectiva da autoformação, e do autoconhecimento como nos aponta Virgínia. Essas narrativas dizem respeito às suas memórias, o que nos revela pedaços da vida encadeados pelos sentidos do momento em que estão sendo narrados. Alberti (2004, p. 26) chama de “fascínio do vivido” a esse privilégio da “recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. Esse fascínio ao qual ela se refere está presente na relação que a roda de conversa, a narrativa e o memorial de formação proporcionaram à pesquisa realizada.

Esse fascínio está também nas singularidades que as histórias de vida apresentam, pois “o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais” (PORTELLI, 1997, p. 16), ou seja, um mesmo acontecimento suscita nas diferentes professoras, diferentes memórias, porque “as memórias são como as digitais, não existem duas iguais” (p. 16). Um mesmo acontecimento vivido será narrado de forma diferente por cada sujeito. No entanto, é importante considerar também que a memória é social, pois é

---

<sup>50</sup> Tomo emprestado o título do livro *Usos & Abusos da História Oral*, de Marieta de Moraes Ferreira; Janaina Amado da Editora FGV.

um processo de elaboração que precisa ser estruturado a partir das redes de vivências e conhecimentos dos sujeitos e não um lugar de armazenamento de dados. Não podemos, portanto, dizer que as memórias são apenas singulares, mas sim *singularessociais*, ou seja, se constroem socialmente a partir das subjetividades tecidas como redes de sujeitos em que a experiência social está presente.

Nas narrativas de vida das professoras de Queimados, percebo a tessitura de redes cujos emaranhados de linhas se entrecruzam de forma desordenada. Não há uma relação linear entre causa e efeito, não há uma única história a ser contada sobre nenhum acontecimento. Essas redes tecidas se mostram diferentes para cada sujeito, pois há diferentes formas de viver e estar no mundo e de compreendê-lo. Além disso, cada professora relata suas vivências, mesmo que essas tenham se dado no mesmo *espaçotempo*, de forma diferente, pois “quem conta um conto aumenta um ponto”, diz o ditado popular. Ou ainda, de acordo com Aguiar (*apud* PRADO; SOLIGO, 2007, p. 53),

Na épica, como na memória, o passado se reconstrói de maneira alinear com idas e voltas repentinas, com superposição de planos temporais, com digressões e análises. Naturalmente o que retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente.

Essas redes *singularessociais* tecidas pelos sujeitos chegam às vezes a se rasgar e talvez essa rede rasgada seja uma visão mais aproximada da imprevisibilidade da vida (PORTELLI, 1997). Ao pensar nessa metáfora do tecido que se rasga, não posso me furtar a pensar sobre os quartos anos ALFA e as experiências que essas professoras vivem. Elas chegam a essas turmas, muitas, com a esperança de que podem redimir as crianças que ali se encontram, fazê-las ler, escrever e seguir adiante, mas em muitos casos o que vivem é apenas um choque entre aquilo que imaginaram e a maneira como a realidade se desenha para elas. Isso se traduz na rotatividade de professoras nessas turmas. Em uma entrevista, realizada dois anos após sua participação como professora numa dessas turmas, Maria relatou:

*Então, no meu caso aconteceu um equívoco. A proposta do quarto ano Alfa era uma turma que não era para passar de vinte e cinco alunos e essa turma era pra ser efetivamente formada por alunos que tinham dificuldade de aprendizagem, especificamente leitura e escrita. O que foi feito comigo? Eu tinha trinta e três alunos, e desses trinta e três eu tinha mais ou menos uns onze com necessidades especiais. Então foi um ano assim, muito difícil. Eu quase enlouqueci, a verdade é essa! Aquele quarto ano Alfa quase me enlouqueceu porque você imagina, com onze alunos especiais numa sala, desses onze eu tinha uns cinco ou seis com laudo e os outros a diretora.... A desculpa da diretora para mantê-los lá era exatamente essa: Ah, eles não*

*têm laudo! Então você tem que ficar. Mas a gente sabia, era evidente que aquelas crianças tinham problemas, entendeu?* (MARIA, 2014)

A realidade que Maria narrou me pareceu ser um tecido rasgado, ou seja, ela previu ter 25 alunos “que tinham dificuldade de aprendizagem, especificamente na leitura e escrita” como ela mesma disse, mas a turma que recebeu era composta por 33 alunos e, desses ela “tinha mais ou menos uns onze com necessidades especiais”. A vida dessas professoras de quarto ano ALFA tem sido repleta desses “choques”, de redes que se rasgam quando chegam nessas turmas, cada uma por um motivo diferente, mas o que tenho percebido é que lidar com a diferença é sempre muito difícil. Maria nos disse que esperava encontrar 25 crianças com dificuldades semelhantes, ou seja, dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita, o que de alguma maneira lhe dava alguma segurança, há a diferença, mas há a semelhança no que se refere às dificuldades. Ao se deparar com 33 crianças, muitas com “outras” dificuldades diferentes daquela que ela esperava encontrar, se desestabilizou, pois o seu imaginário de igualdade ficou destruído.

A entrevista de Maria é um daqueles recursos metodológicos que não estavam previstos na pesquisa, no entanto, no momento da escritura do texto senti falta de um retorno que me ajudasse a pensar o que de fato ficou marcado em suas vidas a partir da proposta lançada pela pesquisa. Segundo Pais (2003, p. 144),

[...] na aplicação de métodos qualitativos os desenhos de investigação são emergentes e em cascata, uma vez que se vão elaborando à medida que a investigação avança. Os questionamentos são contínuos e as reformulações constantes, em função da descoberta de novos dados e de novas interpretações. Esta metodologia flexibiliza os procedimentos de investigação, permitindo uma adequação às múltiplas realidades que se vão descobrindo.

Digo isso porque as histórias de vida podem ser pesquisadas e utilizadas por meio de diferentes fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões (SOUZA, 2006a). A primeira, segundo o autor, envolve diversos documentos pessoais: cartas, autobiografias, diários, fotografias e outros objetos pessoais e a segunda, ele vai denominar de entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas. Particularmente, prefiro utilizar a expressão “narrativas biográficas” que, no caso da pesquisa, envolve os memoriais de formação, as narrativas de *experiênciaspráticas* e as

entrevistas. Em função delas posso ter essa resposta dada por Maria quando a entrevistadora<sup>51</sup> pergunta sobre os avanços da turma.

*Eu acho que eu só levei aquele quarto ano Alfa até o fim, por causa desse curso que eu fiz com a Graça. A dinâmica que a gente tinha no curso, a gente trazia para a nossa realidade e aplicava lá na escola, funcionava. Tanto que a gente tinha umas aulas que eram de troca, eu ia na escola da colega, assistia uma aula dela. A colega vinha na minha escola, assistia umas aulas minhas. Então, eu acho que essa possibilidade de troca, de você observar o outro, de você descobrir que não era você a única que estava com as suas angústias, foi o que me motivou a levar esta turma até o fim. A turma teve sim avanços. Teve aluno que eu peguei no início do ano lendo zero e no final do ano saiu me escrevendo bilhetinhos, que eu tenho guardados até hoje. Então eu tenho boas recordações sim (MARIA, 2014).*

#### 4.1 Memórias como dispositivo de autoformação

Meu interesse em ler/ouvir histórias de vida de professoras por meio dos seus memoriais de formação e de suas entrevistas se deu pela potência que essa abordagem mostrou como dispositivo de formação. Ou seja, utilizo o estudo das histórias de vida integrando-o num movimento que vem se ampliando e que é concebido pela ideia de que “ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p. 167). Em sua entrevista, Maria nos diz o quanto foi importante, por meio das parcerias que estabeleceu, poder trocar experiências e angústias, notadamente entendendo que não estava sozinha em seu processo. A importância que ela aponta não estava no que eu, como formadora, naquele espaço, pudesse dizer ou “ensinar”, e sim na relação estabelecida, no espaço de trocas que foi possibilitado. Além disso, poder falar sobre isso, sobre essa descoberta, pôde ajudá-la a perceber o quanto sua formação está imbricada nesses processos coletivos e horizontais. As conversas que poderiam, a princípio, parecer apenas “conversa fiada” – afinal, um espaço de formação em que não há uma aula específica, em que não há alguém no papel de “professor”, não parece ser um espaço de formação – se mostraram espaço de aprender com suas colegas. Nesse processo, ela teve espaço para se autoconhecer e se autoformar, sempre na relação com os outros que a cercam.

---

<sup>51</sup> As entrevistas foram realizadas e transcritas pelas bolsistas da pesquisa do ano de 2013 e 1014. São elas: Denize Dantas, Isabel Conceição, Amanda Pereira e Aline Conceição.

Assim, entendo que foi importante fortalecer esse espaço do grupo que narra: narra angústias, *experiências práticas*, narra a infância, a vivência acadêmica e mais tudo aquilo que o grupo achou importante contar. Nesse processo de narrar a vida, percebi que as professoras puderam (re)inventá-la, escolhendo aquilo que para elas foi importante no seu processo de formação, mas não apenas nele. Assim, buscando dar espaço para que o processo de autoconhecimento e autoformação fosse mais elaborado por elas – elaborado aqui traz o sentido de auto-organizado – todos os anos, como trabalho final da pesquisa, as professoras escreviam suas histórias. Não fazíamos uma análise desses escritos, dialogávamos com eles e essa escritura do memorial de formação não acontecia de forma isolada, durante os encontros, em todos os anos, foram realizadas atividades que culminavam na escrita final. Tínhamos o processo de contação de suas histórias de suas vidas como alunas na escola e de suas práticas de escola, presentes e passadas.

A cada tempo as narrativas se acumulavam e circulavam no grupo. Dessa forma a escrita dos memoriais trazia muito daquilo que já vinha sendo apresentado oralmente no grupo por todas. Por fim, a partir da escrita de suas histórias de vida, as professoras podiam refletir acerca de suas realizações e, de alguma forma, aquelas que assim o desejaram, puderam reescrever e repensar seus processos de formação e a sua relação com o conhecimento. Trago aqui mais um trecho da entrevista da professora Maria:

*Eu estou usando parte do meu memorial na minha monografia, para você ver como ele foi importante, porque ele me fez trazer coisas para fora que nem eu sabia que estavam tão internalizadas em mim, então mexeu. Eu usei parte dele, estou usando parte dele na minha monografia. Sempre que eu falo ou menciono alguma coisa desse memorial na sala para os colegas, para os professores, todo mundo se emociona bastante com a trajetória, com as coisas que eu falo. Então esse memorial foi fundamental e principalmente para eu poder marcar novamente o espaço em que eu estava. Porque chega um tempo, quando você vai fazendo um tempo de carreira, chega um tempo que parece que, eu me sentia assim, um pouco sem norte né. O que eu estou fazendo aqui? O que eu quero? Para onde eu vou? E aí você faz o memorial e você se redescobre. Redescobrir a sua trajetória. Por que você escolheu a profissão? Por que você está ali? E por que continuar? Então, assim foi, pra mim foi pra isso que serviu o memorial (MARIA, 2014).*

Na formação de Queimados, as histórias de vida se fundaram na exploração da história pessoal tendo como objetivo pensar que a formação se dá a todo o tempo e que por meio dela é possível (re)pensar seu percurso e mudar trajetórias, ou seja, a formação é contínua, cotidiana e singular. Singular porque cada aprendizagem só acontece se vinculada aos entrelaçamentos das redes que se tecem pela vida afora. Isso nos leva à compreensão de que as aprendizagens só são possíveis de dentro para fora,

contextualizadas ao que já temos em nós. Isso nos serve para entendermos que toda formação é autoformação e todo conhecimento é autoconhecimento. Santos (2006a), como proposta para um paradigma da ciência pós-moderna emergente, já havia apontado esse como o terceiro princípio para a justificativa desse novo paradigma.

De acordo com Pineau, autor que junto com o grupo da Universidade de Genebra formado por Dominicé, Finger e Josso “marca um sentido particular para a entrada e a utilização das biografias educativas como potencializadoras para a compreensão do processo de formação” (SOUZA, 2006b), as histórias de vida em formação “são práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente” (PINEAU, 2006, p. 333) que se inscrevem como práticas reflexivas, pois se dão como *espaçotempo* de autoformação, entendendo que esta acontece no próprio curso da vida. Valorizar a sua própria experiência amplia o conceito de formação questionando as referências habituais e hegemônicas, pois “entrega ao próprio sujeito o encargo de seus procedimentos de formação e a definição de suas necessidades” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 94).

Pineau (2010) aponta que esta autoformação por meio das histórias de vida se dá de forma enredada num processo que ele concebe como tríplice, ou seja, a heteroformação, a ecoformação e a autoformação. A heteroformação se dá intermediada pela sua vivência na família, na comunidade, sua educação formal e informal e pelas heranças culturais, ou seja, na relação com os outros. A ecoformação seria a interação do sujeito com o meio ambiente, suas influências climáticas e físicas, entendendo que essa interação física produz culturas diferenciadas. A autoformação se daria então por meio da conscientização desses processos presentes e constitutivos da vida dos sujeitos. Para Pineau este é um processo tríplice, para mim, a tessitura de uma rede que abarca todos os fios entrelaçados da vida cotidiana, ou seja, compreendo que a autoformação abarca todos esses processos sobre os quais Pineau se refere, mas sem que possamos separá-los. Essa ideia de formação em rede me ajuda a entender que todos os aspectos da vida das professoras são importantes, ou seja, não há irrelevância nas discussões que traçamos, tudo o que dizem faz parte do que são e do que consideram importante narrar. Um desabafo sobre o espaço de trabalho, do cansaço nas relações com as crianças e com os adultos da escola, o relato sobre o comportamento do filho, da manhã atribulada, da distância casa/trabalho... Enfim...

Nesse sentido, a pesquisa com histórias de vida pode se transformar em uma prática emancipatória, pois ao olharem para si e compreenderem que suas aprendizagens estão relacionadas às suas redes tecidas de experiência e conhecimentos no decorrer da vida, as professoras podem se abrir à possibilidade de perceber o quanto as suas histórias e as dos outros são singulares e construídas individualmente/socialmente estando as suas aprendizagens entrelaçadas a essas histórias. A experiência vivida, na proposta da pesquisa aqui apresentada, é compreendida como prática de conhecimento e prática formativa, tendo também a possibilidade de se transformar em prática emancipatória, na medida em que pode contribuir para as professoras envolvidas perceberem seus saberes constituídos por meio das diversas experiências como conhecimentos importantes para além de uma monocultura do saber formal prescrita nos currículos escolares ou nos seus cursos de formação.

Trago aqui mais um excerto do memorial de Virgínia, professora cuja narrativa abre este capítulo. Ele nos mostra o que para esta professora é relevante contar sobre a sua vida, inclusive os caminhos que percorreu como aluna e que tem percorrido no município de Queimados como professora.

*Muitos fatos marcaram a minha prática profissional, positiva e negativamente, porém, vou me apegar aos pontos positivos que são muito mais prazerosos de lembrar (os negativos também têm a sua importância, uma vez que servem de grande aprendizagem, assim acredito, nos ajudam a rever conceitos e a reavaliar posturas). De um modo geral, as experiências, as trocas, as aprendizagens teóricas contribuíram e contribuem intensamente para o meu desenvolvimento, no entanto, não há como comparar o dia a dia em sala de aula, porque é surpreendente o quanto crescemos como pessoas dentro de pequenos espaços compostos por crianças carentes, crianças levadas, crianças inteligentes, crianças rotuladas, crianças especiais, crianças... Duas das coisas que mais me chamam atenção nelas são: primeiro a afetividade – como são capazes de dedicar à figura do professor um sentimento tão bonito e verdadeiro, professores são ídolos para muitos alunos, por isso não podemos esquecer da responsabilidade que temos com eles – e a segunda, a arte de perdoar – quase se matam em um minuto e no momento seguinte agem como se nada tivesse acontecido – o sentimento é verdadeiro, sem mágoas, sem traumas, até a próxima briga. Lecionar no município de Queimados tem sido muito gratificante e enriquecedor, a prefeitura oferece periodicamente capacitações, seminários e jornadas, o que é uma forma de valorização do profissional. Trabalho em uma unidade na qual a equipe é parceira e comprometida, unanimidade e totalidade de resultados não temos, porém, o caminhar junto para alcançar os objetivos já é uma conquista diária. Atuar como professora, conhecer a realidade de uma escola, refletir sobre os paradoxos da educação e sobretudo, me descobrir como educadora, desenvolvendo relações ímpares com meus alunos e colegas, aprendendo e vivendo algo novo a cada dia, mudou minha vida (VIRGINIA, 2013).*

A contação das histórias de vida se desenha como possibilidade para pensarmos uma educação mais emancipatória e Virginia parece viver em seu cotidiano escolar essa

possibilidade. Ela se refere às aprendizagens que tece com seus alunos e com seus colegas de trabalho, ou seja, percebe que cada sujeito tem conhecimentos, valores e crenças enredados à sua história e com isso há a necessidade de respeitar todos os conhecimentos, horizontalizando a relação entre a pluralidade de conhecimentos que circula *dentrofora* das salas de aula. O procedimento de trabalho com as histórias de vida, dessa forma, pode se revelar um potente elemento para pensarmos juntas em práticas emancipatórias e justiça cognitiva.

Esta prática é também fundamental no processo de apropriação dos sujeitos de seu poder de formação, pois carrega em si o reconhecimento de que os saberes são diversos e aprendidos em diferentes *espaçostempos*. Na proposta de um trabalho de formação que envolva as histórias de vida, busquei pensar que a formação se dá cotidianamente por meio de processos formais, os cursos de formação e informais, ou seja, no viver cotidiano e no espaço de trabalho.

Esses saberes, formalizados ou não, desempenham, de forma essencial, um papel na maneira como as professoras se colocam frente aos *espaçostempos* de aprendizagem e de “ensinagem” e ao escreverem/narrarem as suas histórias podem tomar consciência da forma como têm vivido esses processos em suas vidas. Essa experiência, que é individual, está tecida em um movimento coletivo/social, ou seja, as professoras se fazem na sua relação com o outro e consigo mesmas, são criadoras do processo e, portanto autoras de sua própria formação. Essa prática formativa oferece às professoras a possibilidade de, ao perceberem-se autoras de sua formação e, portanto, de sua prática escolar, a compreensão que o seu agir sobre si e sobre o ambiente reescreve sua história.

#### **4.2 Mas por que o exercício de autoconhecimento/conhecimento de si é tão importante?**

Segundo Josso (2002), o que está em jogo neste processo de autoconhecimento não é apenas uma compreensão de como se dá a formação dos sujeitos pelo conjunto de experiências de seus relatos e narrativas, mas sim uma tomada de consciência do seu reconhecimento como sujeito, o que pode ajudá-lo a, daí em diante, (re)ver os seus objetivos, seu investimento na profissão, por meio de uma auto-organização. Dessa forma,

ainda, é possível (re)articular suas redes, percebendo nesse processo de autoconhecimento de que forma os seus grupos de convívio têm afetado sua formação. Ao olhar para as suas heranças e suas expectativas, de forma a avaliar o quanto investiu no seu passado e tem investido no seu presente para a construção de seu futuro, transformam “a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez” (JOSSO, 2002, p. 58-59).

O processo de olhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser tecido no decorrer da vida. A formação é um processo contínuo “e passa pelo conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente” (JOSSO, 2002, p. 59). É importante nesse processo de autoconhecimento a compreensão do quanto os grupos de convívio têm importância na nossa formação.

Esse autoconhecimento, ainda segundo Josso (2002, p. 59), “tenta apreender as suas complexas imbricações no centro da nossa existencialidade”. Envolve, portanto, diferentes modos de ser e de estar no mundo, projetando-se nele e alargando, ou mesmo aprofundando, sensibilidades, desejos e possibilidades.

Uma das dimensões da construção da história de vida na abordagem de Josso e que muito interessa a esse projeto está na ideia de autoconhecimento como elaboração de um autorretrato dinâmico que se dá por meio do que ela denomina de “diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito e que a meu ver se relaciona com a identidade do sujeito pós-moderno formada e transformada continuamente” (HALL, 2005, p. 13), um espaço sem fronteiras demarcadas, que permite uma movimentação entre tudo o que somos e que nos constitui, permitindo nessa mobilidade que os sujeitos possam se (re)construir e se (re)direcionar sempre. Dessa forma, esse autorretrato pode ajudar os sujeitos, nesse caso, as professoras, a tomarem consciência da sua postura como sujeitos e das ideias que, de forma consciente ou não, estruturam essa postura perante o mundo, podendo mudar seus caminhos.

Esse processo põe em evidência também a potência que o reconhecimento da autoformação como espaço de autonomia pode trazer à vida das professoras, já que elas têm a possibilidade de se entenderem autoras de seu processo de formação e de suas práticas em sala de aula. Dessa forma, o conhecimento de si pode proporcionar um eu mais consciente das possibilidades de futuro por meio da observação das escolhas feitas no passado e no presente. Volto então a Santos (2004) e à sua sociologia das emergências

pensando que esta conscientização nos ajuda a pensar as escolhas do passado a partir do presente, possibilitando um futuro pensado de modo mais concreto, pois a ampliação do presente com suas possibilidades reais e expectativas contrai o futuro ao mesmo tempo em que o torna produto de nossas escolhas e ações.

Segundo Souza (2006a, p. 14), escrever sobre si remete o sujeito a uma dimensão de “autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”. Essa dimensão em que o narrador se propõe a escutar a si mesmo está presente na escrita do memorial de formação. Ao relatarmos suas experiências, as professoras se põem em diálogo consigo mesmas, estabelecendo relações entre seu passado como alunas, filhas, irmãs; com o seu presente/futuro como alunas, filhas, irmãs e, também, como professoras e, às vezes, mães.

Os memoriais de formação, assim, emergem e se enraizam no curso da vida, como uma maneira de representarem as suas existências e de se contarem para si mesmas e para os outros, em estreita relação com a sua vivência cotidiana. Os modelos biográficos e, mais especificamente, os memoriais de formação ou acadêmicos revelam modos discursivos construídos pelos sujeitos em suas dimensões sócio-históricas e culturais em uma interface entre memória e discursos de si.

Na esteira do que aponta Delory-Momberger (2008), interessa-me pensar, junto com as professoras, os memoriais de formação a partir de duas vertentes: a primeira diz respeito à produção da sua história e da leitura que as professoras fazem de si mesmas como parte da experiência de se descobrirem autoras e autoformadoras e a segunda pela produção de um projeto de presente, que viabiliza a tessitura de um futuro possível.

Esses memoriais são construções narrativas e como tal refletem as subjetividades dos sujeitos. Não há como trabalhar um projeto de formação sem entender que as histórias que contamos são a nossa vida, a invenção narrativa que realizamos cotidianamente. Não há um conjunto de palavras, mas sim a tessitura de uma rede que se compõe pelas narrativas de si que atravessam as palavras e ao mesmo tempo as constituem, tornando-se dessa forma as histórias possíveis de serem contadas por cada uma no momento em que são convidadas a fazê-lo. Sendo assim, não há como pensar que há fatos e narrativas em separado, “inventamos” a vida. Simonini<sup>52</sup> alerta-nos sobre a realidade disso “mesmo nas ciências biológicas quando inventamos a história das células, quando inventamos a

---

<sup>52</sup> Postagem do facebook, de 27 fev. 2013.

história do DNA, e, de repente, temos que recontar de outras maneiras essa história quando novas descobertas são feitas”.

Por esse motivo, a narrativa de um memorial é “uma matéria movente, transitória, viva” (DELORY-MOMBERGER, 2008) e que se refaz a cada vez que é escrita/contada. Essa narrativa se constitui sempre num espaço e num tempo de enunciação, ou seja, está longe de ser resultado de um passado objetivo e imobilizado, “a narrativa de vida nunca é de uma vez por todas; ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia” (DELORY MOMBERGER, 2008, p. 96). Assim sendo, não podemos olhar o memorial como uma história acabada e aí reside uma de suas possibilidades que me interessa, a sua incompletude e a sua possibilidade de ser (re)escrito em função das novas experiências e reflexões, revelando processos de autoformação contínua.

A narrativa no memorial reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. “É a narrativa que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97). O memorial, como gênero é o lugar em que a história de vida se configura. Segundo Delory-Momberger (2008) “o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as suas narrativas, como lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual elabora e experimenta a história de sua vida” (p. 97).

Trago aqui o memorial de Emily Brontë que narra a sua história de infância e nesse narrar, cria a sua história de vida.

*Eu nasci no Rio de Janeiro, no bairro do Rocha, numa maternidade chamada Mãe pobre. Eu moro em Cavalcante. Desde a minha fase de infância, até meus 30 e poucos anos sempre morei em comunidade. Morava num morro em Cavalcante, este sempre foi um morro supercalmo, mas de uns tempos pra cá, está bem agitado. Tenho recordações maravilhosas da minha época de infância, como era morro eu subia, descia, pulava... Só vivia descalça, ou seja, tudo que eu gosto. Minha família, é uma família humilde, a minha mãe e meu pai são semianalfabetos. Minha mãe já faleceu, meu pai ainda é vivo. Os dois vieram do Espírito Santo, vieram pequenos pra cá, com meus avós. Daí compraram um terreno em Cavalcante onde a gente mora até hoje. Eu ainda tenho uma irmã que mora no morro lá. Eu sou a filha mais velha, minha mãe teve 4 filhos. Meus pais sempre fizeram o possível para dar para a gente, pelo menos a questão do estudo, mas dos quatro, a única que chegou à Universidade fui eu. Um irmão e minha irmã só estudaram até o ensino médio e o outro só ficou no ensino fundamental mesmo. A gente morava numa casa humilde, a gente não tinha luz elétrica, depois que a gente passou a ter. Televisão também não tínhamos, quando queríamos ver TV, a gente ia para a casa do vizinho. A minha mãe adorava contar histórias e as histórias que ela contava, eram histórias dela, de menina, histórias da roça. Quando a gente já tinha luz elétrica, a gente rezava para faltar luz, para que ela (mãe) pudesse contar*

*histórias pra gente, ela só contava quando não tinha nada para fazer, ou seja, sem luz, sem TV, ela contava histórias, era uma coisa bem gostosa. Minha mãe tinha quatro irmãos e ela era muito agarrada com os quatro. Minha avó, quando morreu, a minha mãe deveria ter uns dois anos, a minha tia, a mais velha, tinha 15 anos e criou os quatro irmãos, ela foi como se fosse uma mãe deles. Quando a minha mãe faleceu eu praticamente perdi o meu rumo, porque eu saí de casa. Eu percebi que meus irmãos queriam jogar as responsabilidades da minha mãe para cima de mim. Ela criava dois filhos do meu irmão, minha irmã teve filho cedo também...*

*Nessa época eu já trabalhava em Queimados e trabalhar em Queimados para mim foi maravilhoso, porque foi o primeiro concurso público que fiz e passei direto. Eu estava fazendo graduação, eu estudava na UFF, então eu trabalhava de manhã em Queimados e estudava na UFF à noite. Para economizar dinheiro de passagem eu trabalhava de manhã e ficava a tarde toda em Queimados, saía de Queimados de tarde, umas 16:00 h para pegar às 18:00 h na faculdade. Eu pegava o trem até o central do Brasil e ia a pé até a Praça XV para pegar a barca. Quando eu chegava em Niterói, meu prédio ficava em Gragoatá, eu andava mais uns 20 minutos. No início foi muito difícil porque às vezes não dava para tirar xerox, comprar livros...foi conturbado... e mais o peso das crianças em minhas costas, não podia dar conta.*

*Eu aprendi com isso que cada um tem que tomar conta, ser responsável por seus filhos, cada um tem que carregar a sua cruz... Se você tem sua responsabilidade, você não tem que jogar para cima dos outros. Então eu saí de casa, morei com alguns amigos... morei um tempo com um, com outro e aí eu percebi que eu precisava ter o meu canto. Tive a oportunidade de comprar uma casa... eu só não comprei em Queimados, não vou dizer que o meu pai não deixou, mas começou a colocar um monte de barreiras: “Você vai morar lá... longe da gente?” Aí eu desisti de comprar a casa aqui em Queimados e procurei uma casa próxima da casa dele. Hoje moro em Cavalcante, mas não moro em morro, moro embaixo, no asfalto, próximo ao meu pai, porque depois que a minha mãe faleceu, ele se casou de novo (EMILY, 2012).*

A narrativa de Emily conta, no primeiro momento, o que ela parece achar importante na sua constituição como sujeito. Fala com orgulho sobre a conquista de seus sonhos e da importância de cada sujeito assumir suas responsabilidades na vida. Destaco esses dois pontos porque me parece que essas são aprendizagens importantes na sua narrativa. É nisso que acredita e é isso que a faz, segundo ela, ser quem ela é hoje.

Quanto à contadora de histórias que foi sua mãe, ela conta um pouco mais à frente, eu aprendi muito com a minha mãe e minha tia, porque elas eram contadoras de histórias, eu herdei isso. É uma coisa que carrego para dentro da minha sala de aula, eu procuro contar e inventar histórias o tempo todo.

Emily traz indícios muito claros sobre a relação do aprendizado em *espaçostempos* não escolares com o seu ser professor. Diz que carrega consigo o desejo e o prazer de contar histórias. Ela não aprendeu na escola, nem nos cursos de formação, mas aprendeu em casa, com sua mãe e sua tia, vivendo essa experiência.

Daí podermos dizer que a narrativa das histórias de vida, nesse caso o memorial, é a ficção verdadeira do sujeito. No momento da enunciação, as professoras estão tecendo suas histórias e se constituindo sujeitos (individual e coletivamente). Segundo Delory-Momberger (2008, p. 98), a História de Vida “merece plenamente o estatuto de ato

performativo”, entendido pelos estudiosos da língua como enunciados que ao mesmo tempo em que efetuam a ação, também a significam, ou seja, se constituir sujeito está plenamente vinculado à linguagem, porque é nela que os sujeitos e suas histórias de vida se fabricam. O sujeito, assim como as narrativas, se constrói de forma dinâmica, sempre, não há uma narrativa pronta e acabada, não há um sujeito pronto e acabado. O “eu atualizado do discurso é a forma primeira na qual se institui o sujeito: é o eu que me inscreve, ao mesmo tempo, como sujeito-narrador e como sujeito ator da história que conto sobre mim mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99). Esta ficção é necessária e sempre será renovada, somos seres flexíveis e moventes, ou seja, autores de nossa própria história.

Certeau (1994) também nos fala sobre a narrativa como espaço de ficção. Ele defende que não há descrição, há sempre narrativas, isto significa poder dizer que não há uma realidade descrita como sugere o paradigma da modernidade, mas há o que compreendemos dela e produzimos a partir dessa compreensão. Isso significa dizer que os saberes que circulam no mundo são narrativas e, portanto, ficções produzidas pelos sujeitos e modificados pelo que o outro, ouvinte, produz a partir dessas narrativas.

#### 4.3 O memorial de formação como narrativa de si

Narrativo[s], circunstanciado[s] e analítico[s], os memoriais combinam elementos narrativos com [poucos] elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e ideias, aos quais geralmente chamamos textos teóricos). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo – poderíamos dizer, então, que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora, evidentemente, predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário ou mais reflexivo ou pela combinação de ambos (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 55).

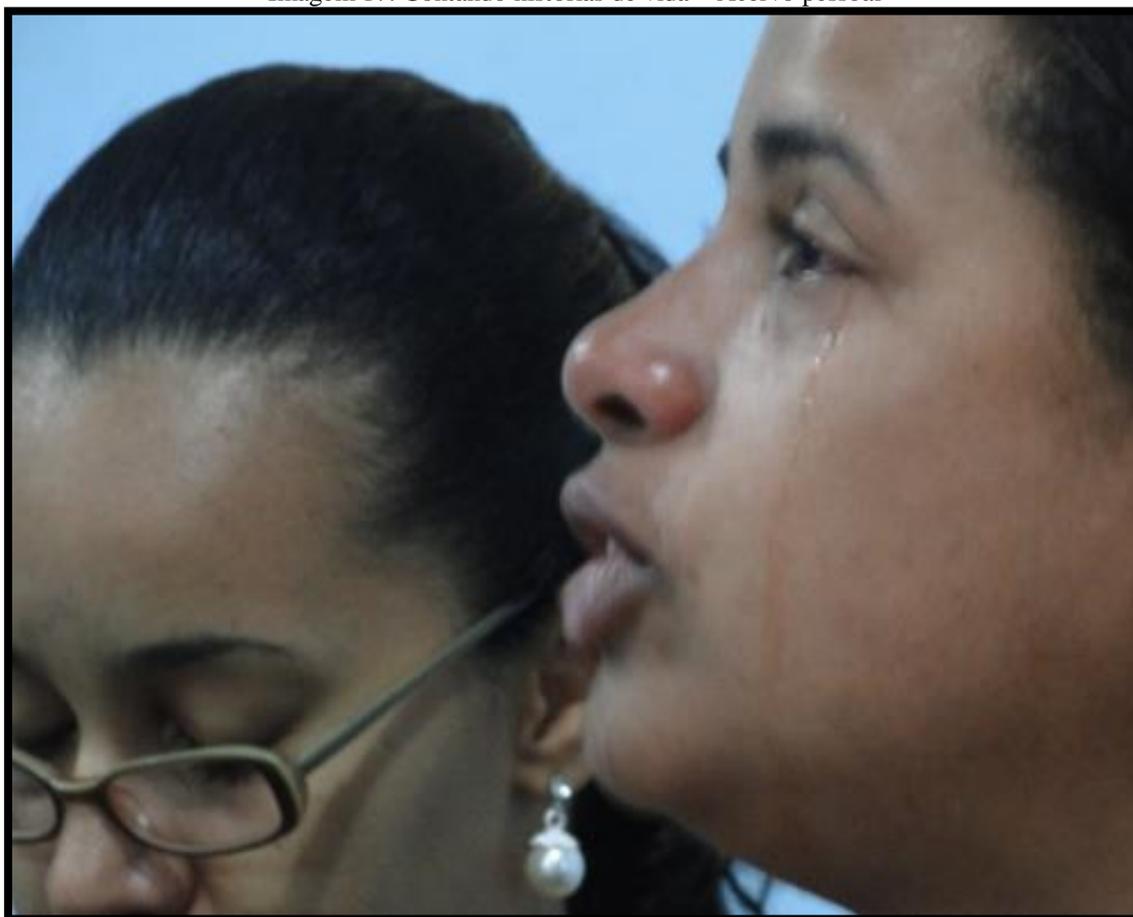
Meu interesse em trabalhar com os memoriais se dá a partir do que nele é evocação de fatos, lembrança, pois ao trabalhar com as professoras de Queimados, uma questão que sempre esteve posta para mim, foi o fato de que, na sua maioria, elas trabalham no mesmo espaço onde passaram a sua infância. Dessa forma, a reflexão acerca da noção de pertencimento que aparece quando entrelaçam suas vivências à história do município onde vivem e trabalham, valorizando os saberes que ali circulam, se mostrou como um caminho

para pensarmos a importância de conhecer para transformar, pois compreender o passado pode nos servir como “antecipação da indignação e do inconformismo” (SANTOS, 2009). Além disso, a evocação de lembranças relacionadas às escolas pelas quais passaram fez com que percebessem o quanto de suas experiências como alunas transborda de suas práticas como professoras que são hoje. Aprendemos com Oliveira (2003) e Alves (2000a) que as aprendizagens que temos e nem sabemos e que nos constituem professores: o jeito de falar, de utilizar o quadro, o jeito de vestir e a relação que estabelecemos com nossos alunos e alunas são algumas das marcas que carregamos para a sala de aula e que aprendemos, talvez, em nossa escola de infância.

O memorial pressupõe sempre dois tempos, pois pensamos o passado a partir do presente. Assim, o que somos agora interfere em nossas memórias passadas, pois narramos nossas reminiscências a partir dos sujeitos em que estamos constituídos hoje. Tenho, então, buscado trabalhar com os memoriais de formação, entendendo que a partir de suas vivências passadas as professoras têm a possibilidade de refletir sobre sua prática presente. Nesse sentido, temos tido momentos de riqueza no que diz respeito ao conhecimento de quem são essas professoras. Narro aqui uma situação que ilustra um desses momentos:

*No dia 24 de setembro, sábado pela manhã, chegamos à escola. Nosso exercício naquele dia seria a apresentação de uma primeira página do memorial, uma lembrança de escola que tivesse sido marcante. Em roda, começaram as apresentações e conforme as primeiras professoras se apresentaram, outras que não queriam falar inicialmente, começaram a se animar. Percebo como o movimento coletivo é importante, porque aprendemos uns com os outros e temos a possibilidade de sentirmo-nos acolhidas. O interessante daquele dia foi poder perceber como muitas daquelas professoras viveram/relataram histórias de injustiça, zangadas pela impossibilidade de se sentirem ouvidas. O encontro daquele dia se tornou um momento de muita emoção. Muitas choraram ao contarem suas histórias, o que abriu as portas das emoções de outras que também compartilharam seus exercícios de memória de escola. Depois de muito choro, houve também muito riso, pois o acolhimento coletivo fez com que o momento que parecia ser somente espaço para a dor se transformasse num momento de diálogo (GRAÇA, 2010).*

Imagem 17: Contando histórias de vida – Acervo pessoal



Outro ponto interessante desse movimento da memória foi a percepção de que não existe algo só bom ou algo só ruim nas relações escolares; há de tudo um pouco e um pouco de tudo. Assim, aquelas que começaram dizendo que não tinham lembranças de sua escola, ao conviverem com as lembranças de outras, vasculharam sua memória e os pensamentos e lembranças se avolumaram tomando diferentes formas. Da mesma maneira, aquelas que diziam que tudo em sua escola havia sido só ruim, na escuta das vivências de outras, foram percebendo detalhes e pistas que antes estavam invisibilizadas em sua memória e começaram a abrir espaços para outras lembranças, menos monolíticas e percebendo que nem tudo é de um único jeito.

Nesse exercício, foi importante que as professoras se sentissem livres para lembrar e registrar suas memórias da maneira que tivessem vontade, pois o memorial, na forma como foi trabalhado na pesquisa, não tinha compromisso com a cronologia dos fatos, nem mesmo com sua possível “veracidade” concreta. Tratava-se mais de fazê-las falar de experiências e de suas compreensões destas. Dessa forma, elas tiveram a possibilidade de narrarem suas vidas sem o constrangimento do compromisso com factuaisidades e

precisões cronológicas, sendo incentivadas a narrar experiências significativas e potentes em suas vidas. Percebi, durante esse processo, que o registro da memória permitiu às professoras reconstruir os seus caminhos, reinventando o seu passado, quase como se o estivessem passando a limpo.

As narrativas das histórias de suas vidas permitiram também uma reflexão sobre experiências significativas e a relação com as aprendizagens que foram se constituindo por meio delas. Quando perguntávamos às professoras como elas se formaram, num primeiro momento, elas contavam sobre seus cursos de formação. Refletir com elas o quanto aprendemos ao longo de toda a vida, em espaços escolares ou não, foi uma experiência fascinante.

Segundo Josso (2002, p. 48), recontar a vida nos faz contar a nós mesmos nossa história, pensando o quanto algumas vivências têm uma intensidade maior que outras e delas podemos extrair informações que nos apontam o quanto da nossa relação com e no mundo são experiências formadoras. Compreendo que todas as nossas experiências nos formam. No entanto, algumas, mais do que outras, nos marcam de tal forma que percebemos o quanto elas direcionaram nossas buscas profissionais.

Ruth, que conta suas histórias no capítulo anterior, já nos aponta essa possibilidade. Ela traz em si a marca da exclusão que sofreu e faz da sua prática um *espaçotempo* de inclusão. Sei que não há uma linearidade nessa relação, mas encontramos nas histórias narradas, muitas respostas que nos impulsionam a entender quem somos hoje. Mesmo sendo essa narrativa uma criação, uma invenção, como diz o poeta Manoel de Barros, isso não importa, pois essa criação é a que escolhemos para contar quem somos.

Então, a fim de pensarmos um pouco mais sobre esse saber experiencial, trago mais um pedaço do memorial de Emily. Ela nos conta como se constituiu professora e de que forma suas experiências encaminham seus desejos e suas conquistas.

*Quando eu terminei o ensino fundamental, ainda não sabia o que queria, fiz o fundamental numa escola Municipal perto da minha casa, estudei lá do pré até a 8º série e aí no finalzinho da 8º série que pintou a questão de ser professora. Porque nesse período eu sempre trabalhei em casa de família. Meus pais eram muito católicos e eu comecei a fazer catequese lá pelos 7/8 anos. Essa catequese que eu fazia não era na igreja, eu ia na casa da catequista. Ela era da igreja, mas fazia catequese em casa. Essa moça tinha uma filha, ela pediu à minha mãe se eu poderia fazer companhia à sua filha. Eu fui e quando percebi estava trabalhando em casa de família. A primeira casa na qual eu trabalhei, foi a casa de minha catequista e depois em outras, mas nunca deixei de estudar. Quando eu estava na 8º série, eu trabalhava numa casa e nos fundos tinha uma creche. Quando eu terminava os serviços da casa, ela às vezes me chamava para dar uma mão lá na creche. Eu ia para lá e ficava ajudando. De ajuda em ajuda, começou a nascer a vocação e*

*quando eu terminei a 8º série eu fiz concurso para o Carmela Dutra. Fiquei muito bem colocada. Na época tinha que fazer uma prova no qual constavam vinte questões, das 20 eu acertei 17. Antes de ingressar a gente tinha que pagar uma taxa e nesse período meu pai não tinha dinheiro para pagá-la. Eu e ele fomos à escola para conversarmos com o diretor. Quando a gente chegou lá, o nome dele era Geraldo, igual ao nome do meu pai, ele disse: “Sua filha ficou muito bem colocada, mas ela não vai poder ficar aqui porque o senhor não tem o dinheiro para pagar a taxa”. Quando ele falou aquilo eu senti como o chão estivesse afundando e eu caindo dentro de um buraco. Ele deve ter percebido pois rapidamente voltou atrás e disse que estava brincando, falou que me pai podia pagar a taxa quando tivesse o dinheiro.*

*Então eu estudei no Carmela Dutra, considerada uma das melhores escolas de preparação de professores. Continuei trabalhando em casa de família, até o 3º período e depois aprendi o ofício de manicure e comecei a fazer unhas até que eu consegui meu primeiro emprego como professora. Foi numa creche na Gávea, por intermédio de minha mãe que era diarista. A filha da patroa da minha mãe era orientadora e resolveu abrir uma creche e pediu à minha que me convidasse para trabalhar como recreadora, pois ela sabia que eu fazia o Curso Normal. O emprego não era como professora ainda, mas era numa creche, mais próximo da minha profissão e eu fui. Fiquei lá por três anos. Depois trabalhei numa escola na Tijuca durante 12 anos e de lá fui para a Prefeitura de Queimados.*

*Nessa escola, na Tijuca, eu passei por uma discriminação racial por parte da diretora. Eu era a única professora negra da escola. Eu era auxiliar de turma e a diretora tinha combinado comigo que assim que tivesse uma vaga ela era minha, mas isso nunca acontecia. Fiquei dois anos assim, até que a professora titular com quem eu trabalhava passou numa prova e foi embora. A reunião de pais era no dia seguinte e eu era a única que conhecia a turma, assim não teve jeito, ela teve que me colocar como regente. Fiquei lá mais dez anos. Mas a partir disso, comecei a perceber o lugar que a criança negra ocupa dentro da sala de aula. As únicas crianças negras dessa creche eram os filhos dos funcionários. A Tijuca é um bairro nobre, não é um bairro da Zona Sul, mas é um bairro nobre e eu não via crianças negras. A maioria dos empregados eram negros. Com esse olhar eu fiz o trabalho de monografia na UFF sobre a questão da criança negra e por conta disso o meu trabalho todo, tem sido nessa área. Quero agora fazer meu mestrado e minha pesquisa será nesta mesma linha (EMILY, 2012).*

O que esse memorial nos ensina? Ele está carregado daquilo que Emily considerou marcante, são essas aprendizagens que teceram as suas redes e hoje fazem com que Emily seja esta professora e não outra. Ela diz que direciona sua relação aluno-professor, suas pesquisas e os cursos que realiza à sua vivência, à discriminação que sente ter vivido e às suas observações a respeito do lugar do negro nas escolas. Emily nos dá indícios de que nossos conhecimentos são fruto das nossas próprias experiências e o memorial nos dá a oportunidade de refletir acerca desses conhecimentos aprendidos, pois a “experiência, à semelhança da vida, vive-se, sem que ocorra, quotidianamente, um processo de análise e reflexão consciente do vivido” (CAVACO, 2009, p. 222).

Para uma pesquisa que pensa uma Epistemologia de Formação Contínua, é importante a (re)valorização da experiência dos sujeitos como uma tentativa de ruptura com a hegemonia dos conhecimentos que a priori só podem ser “aprendidos” nas escolas, nos cursos de formação e em outros espaços institucionais. “A aprendizagem por via da experiência é um processo natural e intrínseco à essência do ser humano, embora nem

sempre tenha sido verificado o reconhecimento e a valorização social deste processo” (CAVACO, 2009, p. 222). De acordo com Santos (2006a), esses saberes não reconhecidos pela ciência moderna são tornados senso comum e com isso desqualificados em todas as suas possibilidades. Quando falamos em saberes experienciais surgem logo questionamentos relacionados às dualidades: teoria e prática, saberes acadêmicos e saberes resultantes da prática, ciência e senso comum, como se os saberes experienciais fossem esvaziados de teoria. Sobre isso, Alves (2010, p. 1.202) afirma:

Certeau (1994), chamando Kant como apoio, lembra que há uma arte de fazer na qual é preciso reconhecer uma arte de pensar e que, por isso mesmo, as táticas formam um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção da teoria. [...] É preciso reconhecer que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos não se pode escapar da unidade *prácticateoriaprática*, tanto quanto de sua crítica permanente.

Para o trabalho de investigação aqui apresentado que entende, como exposto desde a primeira página desta tese, a formação como processo permanente e contínuo, a aprendizagem experiencial, é percebida como o centro do processo, ou seja, entendemos que não há aprendizagem sem experiência, não há experiência sem aprendizagem.

Percebemos isso por meio dos relatos de *experiênciaspráticas* e de memórias de vida das professoras. Cada uma delas mostrou que aprendemos o tempo todo e em diferentes *espaçostempos* da vida.

Os memoriais de formação possibilitaram que as professoras de Queimados pudessem se perceber como produtoras de conhecimento, além de autoras de sua formação. Emily, Ruth, Maria e muitas outras professoras com suas histórias de vida e *experiênciaspráticas* narradas, mostraram que olhar para trás possibilita direcionar melhor o presente para que se possa cumprir no futuro aquilo que nos dispusemos a fazer.

Trago aqui uma série de excertos de memoriais que nos impulsionaram a discutir temas do cotidiano escolar como: produção de conhecimentos, currículos escolares e processos de *aprendizagemensino*, mostrando o quanto é possível, no compartilhamento dessas histórias, produzir saberes relevantes para a profissão sempre na perspectiva da autoria.

No relato de Sylvia Orthof, outra professora envolvida na pesquisa, percebemos o quanto entender como ela se constituiu e se constitui como sujeito tem lhe ajudado a traçar seus projetos no presente na forma de ainda-não, com possibilidades de se transformar em algo concreto.

*Ao receber a incumbência de escrever este memorial, pensei no grande desafio que seria relembrar coisas tão marcantes em minha vida. No entanto, ao iniciá-lo, percebi que este era um desafio bastante prazeroso. Pois sem querer ser pretensiosa, recordá-los é reafirmar o meu sucesso, a minha vitória.*

*Sou a filha mais velha de uma família humilde que, como tantas, veio para a cidade grande em busca de melhores condições de trabalho. Pai analfabeto, de pensamentos e atitudes retrógrados. Mãe, também analfabeta, submissa ao pensar e agir do marido. Cresci ouvindo: “Lugar de mulher é na cozinha”, “Estudar para quê?” Por isso ingressei já tarde na escola. E isso só aconteceu porque meu pai começou a trabalhar em outro estado e só aparecia em casa a cada dois meses.*

*Confesso que era difícil ir para a escola sem material, sem um uniforme decente. Quanta humilhação passei!!!*

*Convém destacar que tenho um dedo torto porque escrevia com pedacinhos de lápis que minha mãe catava no pátio da escola e amarrava com arame um pedaço de pau para ficar mais fácil de segurar. Todos esses contratempos não impediram que eu seguisse em frente. Queria uma vida melhor que a da minha mãe e por isso dava o melhor de mim (SYLVIA, 2011).*

No relato de Sylvia, percebo uma reinvenção do passado para marcar o que ela chama de seu *sucesso*. Enxergo também a importância da família em sua vida, seu pai com a recusa e sua mãe com o incentivo aos estudos, mostrando que as aprendizagens cotidianas de sua infância são o ponto de partida para contar essa sua história de *sucesso*. Está presente em sua narrativa uma busca de significações e de orientações para as suas ações, centrada tanto em aspectos coletivos – sua relação com seus pais –, quanto em aspectos mais internos. Ela narra o seu passado pensando em como essa sua vivência tornou-se tanto uma marca difícil de lembrar quanto um reforço de sua vitória. Para ela um desafio que a impulsionou na construção de uma vida, no seu entender melhor do que aquela que sua mãe escolheu para si, com um projeto de futuro tecido como ainda-não, ou seja, com possibilidades de se concretizar em função daquilo que ela tece no presente.

No memorial da professora Marina Colasanti, vemos que a relação *prácticateoriaprática* aparece como uma questão a ser mais elaborada nos cursos de formação.

*Como me formei recentemente, minha primeira experiência em sala ainda está em seu início. Sinto-me como se estivesse agora sendo “gerada” e moldada como profissional de educação, pois os estágios pelos quais passamos quando estamos em formação não chegam perto da realidade que é lidar com salas de aula diferenciadas, sendo totalmente responsável por aquele espaço físico e também pelos “alunos” com suas diferenças (MARINA, 2011).*

A escrita de Marina aponta para a necessidade da prática como elemento da formação. Provavelmente ela estudou em um curso de formação em que os currículos reforçam a distância entre prática e teoria, com prevalência da segunda sobre a primeira. Ela não se dá conta que sua formação é contínua e se tece desde a infância, talvez por não

ter consciência plena de que não há um momento de inauguração para o seu ser-professor, há toda a sua história de vida como temos visto até aqui. Essa situação apontada por ela me remete inicialmente a uma discussão elaborada por Santos (*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 106) relativa ao modelo de aplicação técnica da ciência, ou seja, nesse caso, “quem aplica a ciência está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela”. Assim, parece-me o funcionamento do curso de Marina, ou pelo menos a percepção que ela teve sobre essa estrutura. A teoria foi “ensinada” de forma separada da prática. Ela entende que a teoria está distante do que ela encontra em sua prática como professora. Essa teoria que está fora da situação existencial de quem a aplicaria, cria modelos e expectativas que não serão encontrados na prática: a escola ideal, com alunos ideais.

Sobre essa distância entre a prática e a teoria, alunos ideais e alunos reais, já vimos que Alves (2002) aponta a necessidade de pensarmos a relação *prácticoteoriaprática*. A prática (que é composta de teoria) sinalizando as questões e a teoria (que é composta de prática) podendo propor alternativas para novas práticas. A prática passaria, então, a ser entendida como ponto de partida e de chegada das discussões do que de fato se vive numa escola real. Na fala de Marina, encontramos bem-explicitado o conflito causado pela dicotomia teoria e prática, pois o único momento em que a prática aparece é como simulação no momento dos estágios de formação e esses não dão conta dos conflitos que se concretizam na experiência. Ela diz: “os estágios pelos quais passamos quando estamos em formação não chegam perto da realidade”.

Marina prossegue:

*Minha primeira oportunidade me foi dada pela prefeitura de minha cidade através de contrato temporário, em 2009, na Escola Municipal Oscar Weinschenck dando aulas para o 2º ano. O meu primeiro dia foi uma mistura de sentimentos entre medo e pavor, ansiedade e preocupação, pois sempre desejei me sair o melhor possível(...)*

*Depois de dois anos exercendo o magistério, mesmo sendo ainda uma professora “nova”, já não lido mais com a insegurança que carregava no primeiro ano, às vésperas da primeira aula. [...]*

*Hoje, acredito que devemos incluir uma preparação no caminho entre o estágio e o momento das aulas permitindo que as emoções se modifiquem à medida em que vamos nos preparando.*

*Eu aprendi algumas dicas interessantes que venho passando a alguns amigos meus também do magistério e que iniciaram sua profissão recentemente, como eu (MARINA, 2011).*

Nesse encontro com seus alunos e alunas – no qual ela diz estar sendo gerada como professora – percebemos que a experiência vivida por ela em seu primeiro dia trouxe para o campo da experientiação o exercício da sua docência. Isso porque a experiência exige o encontro, o que Josso (2004) vai chamar de busca de si e de nós, algo que pode nos

acontecer se nos permitirmos a troca de experiências. Há a necessidade de nos encontrarmos com o outro, no outro, através do olhar do outro, abrindo espaço para que “algo nos aconteça e nos toque” (LARROSA, 2002, p. 24).

Marina faz isso, abre-se, buscando modos de trabalho que a façam segura, deixando que suas emoções se modifiquem na sua experiência de preparação para as suas aulas, mostra em seus relatos que a experiência do seu fazer pedagógico a transforma continuamente, relacionando a experiência à docência como um vir a ser. Ela não permanece focada em um único ponto de vista fixo, à margem da experiência, ela segue, ao invés de reproduzir. Busca compartilhar com seus colegas de trabalho as suas experiências vividas.

Marina, de alguma maneira, vai ao encontro do que Santos define como “aplicação edificante da ciência”, onde o sujeito que aplica a ciência – nesse caso Marina, a professora – está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação.

Além disso, Marina traz também em sua narrativa um dado que, a princípio, me pareceu irrelevante, mas que foi apontado pelo professor João Wanderley Geraldí, a ideia de que o trabalho é uma oportunidade dada por alguém. Ele diz “interessante esta ideologia da classe dominante, ela dá oportunidades, não precisa do “trabalho”<sup>53</sup>”.

De fato, este é um discurso comum entre as professoras em seus memoriais, o primeiro emprego aparece sempre como algo dado como oportunidade, como se o uso dessa mão de obra que é nova no mercado de trabalho fosse um gesto de bondade feito por alguém ou por alguma entidade. Isso, a meu ver, faz parte do discurso que é muito comum em prefeituras de cidades pequenas que não propõem concursos públicos e usam os contratos de trabalho como política eleitoreira.

Como já dito anteriormente, os memoriais de formação têm nos ajudado a discutir diversas questões que estão presentes na vida dessas professoras. Trago agora um excerto do memorial da professora Tatiana Belinky, que por meio de sua crítica suscita uma indagação acerca da impossibilidade de convivência entre os excessos de conteúdo, o saber da experiência e a aplicação edificante da ciência.

*Para muitos pais a escola deve priorizar os conteúdos programáticos para que seus filhos possam ser doutores, para que recebam da escola a base total para disputar na sociedade. Sabemos que a cultura educacional brasileira é conteudista. Mesmo que nossos alunos na prática não estejam*

---

<sup>53</sup> Fala do referido professor na banca de qualificação realizada na UERJ, no dia 21 abr. 2013.

*amadurecidos para compreender determinados conteúdos, há uma urgência por parte do sistema de ensino em efetivá-los, reforçando o desejo de alguns pais (TATIANA, 2010).*

Ao questionar o que denomina escola conteudista, Tatiana percebe que o tamanho dos currículos, a quantidade de conteúdos e a velocidade dos acontecimentos, muitas vezes, capturam e levam embora a possibilidade de aproveitamento das experiências, pois a rapidez reduz tudo a instantes fugazes, instantâneos e passageiros. Há pressa e todos os afazeres escolares parecem moldados para dificultar a experiência. Na “escola” trabalha-se com uma quantidade enorme de informações: currículos gigantes, provas, cobranças e cada vez mais avaliações. Larrosa diz que o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Em sua avaliação, “também em educação, estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 23).

Essa prática conteudista traz também à tona, na escola, o modelo de aplicação técnica da ciência. Tatiana continua:

*Faz-se necessário olharmos a escola como o espaço onde o aluno desenvolva as suas habilidades cognitivas, artísticas, culturais, esportivas e musicais.*

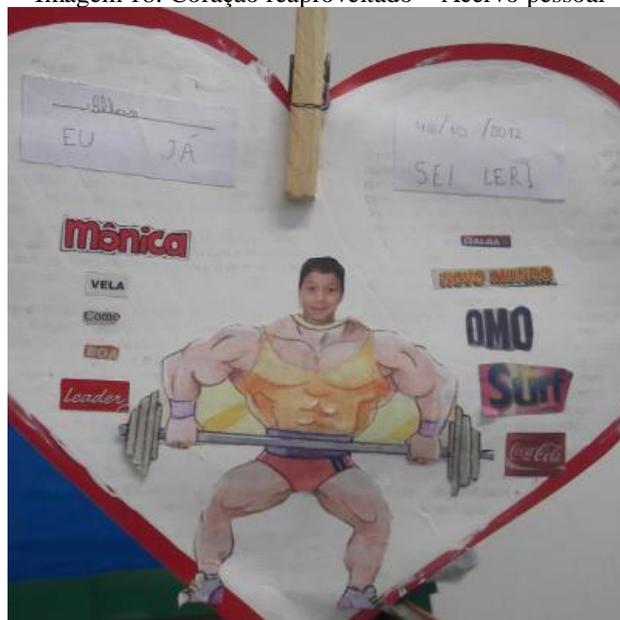
*Como professora, procuro olhar cada aluno de forma individual para ver como percebem os estímulos na sua formação pessoal, já que cada um é protagonista de sua própria história (TATIANA, 2010),*

Num movimento contra-hegemônico, Tatiana segue seu caminho burlando o que considera desnecessário. Movimento possível, por meio da experientiação de ser professora cotidianamente. Ela, fazendo “uso” dos desvios, busca a desacomodação, de forma que cada aluno possa viver a escola como protagonista de sua própria história, como ela diz.

Muitas dessas professoras têm histórias marcantes e desafiadoras. Cada uma delas traz em suas histórias narradas sua construção como sujeitos mostrando que a formação se dá desde o nascimento.

## 5 NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO, EXERCÍCIOS DE PRÁTICA DE LIBERDADE

Imagem 18: Coração reaproveitado – Acervo pessoal



*“Olha só, Graça Reis  
 Você se lembra desse coração?  
 As crianças deram uma demão de guache branco nas  
 letras e virou uma cartela de palavras que cada aluno  
 já sabe ler.  
 Reaproveitando tudo!”*  
 Professora Márcia Tiburi, em 10 out. 2012, via  
 Facebook.

Durante a greve dos professores das universidades federais, que ocorreu no ano de 2012 e durou mais de 100 dias, realizamos, como uma das atividades de ocupação da UFRJ, um encontro da pesquisa no Colégio de Aplicação. Nesse dia, as professoras do primeiro ano do CAP apresentaram para as professoras de Queimados uma atividade realizada com seus alunos durante a greve. O título do encontro foi “Toda situação cotidiana é uma situação alfabetizadora”. Uma das atividades do dia foi assistir a um vídeo do *Porta Curtas Petrobras*<sup>54</sup>, intitulado *Velha História*<sup>55</sup>, texto poético do autor Mario Quintana e, a partir dele, preparar um planejamento de aula voltado para os alunos dos quartos anos Alfa.

<sup>54</sup> <<http://portacurtas.org.br/>>.

<sup>55</sup> <[http://portacurtas.org.br/filme/?name=velha\\_historia](http://portacurtas.org.br/filme/?name=velha_historia)>.

Foi um dia enriquecedor e, ao final dele, entregamos para as professoras estes corações de papelão que haviam sido distribuídos na manifestação<sup>56</sup> do dia 12 de junho. Este é o coração que Márcia envia de volta no *post*, agora ressignificado pelos seus alunos queimadenses por meio de recorte e colagem em que registraram palavras que já “sabem ler e escrever”.

Imagem 19: Coração da greve de 2012 – Acervo pessoal



Nesse mesmo dia, ao sairmos do CAP para levar as professoras visitantes até o ônibus, fui abraçada por uma outra professora que me disse:

*Sempre fui chamada de tradicional e isso me deixava muita zangada. Viviam me dizendo que eu devia mudar e que minha prática era antiquada. Hoje, participando dos encontros, percebo que tenho muitas possibilidades de trabalho que não havia pensado antes. Estou muito feliz, porque nesse espaço nunca fui criticada, mas consigo perceber que posso ousar mais e que posso fazer diferente com meus alunos. Estou compreendendo o que talvez aquelas pessoas tenham tentado me ensinar, mas só que de uma forma diferente, ouvindo as colegas e compartilhando experiências. Muito obrigada por proporcionar esses momentos (AGATHA CHRISTIE, 2012).*

Início este capítulo contando essas histórias para mostrar que são essas ações e conquistas pontuais que me interessam. O coração ressignificado, utilizado como material pedagógico numa turma de quarto ano ALFA, o abraço/desabafo da professora e outras tantas miudezas cotidianas que parecem afetar o fazer das professoras que participaram do projeto.

Enxergar e valorizar essas miudezas não é tarefa fácil. Afinal, sou filha da modernidade e gostaria imensamente de poder acreditar em mudanças globais de paradigma, mas aprendo a cada dia que isso não é possível. É no relato de uma professora

<sup>56</sup> Professores das universidades federais em greve no Rio de Janeiro realizaram, na tarde de 12 de junho de 2012, uma manifestação no Centro da cidade do Rio de Janeiro.

ou outra num momento inesperado que (re)descubro a riqueza da vida cotidiana. No entanto, nossas marcas nos traem e nos perseguem todo o tempo. Assim, meu exercício cotidiano é desaprender meus (pre)conceitos, aprender a ouvir e aprender a aprender.

### 5.1 O primeiro encontro do ano

No dia 2 de março de 2012, tivemos nosso primeiro encontro com as professoras de Queimados que participariam da pesquisa naquele ano.

Muitas professoras novas e três que, por permanecerem com turmas de quarto ano ALFA, participariam do projeto mais uma vez.

Nesse dia, apresentamos a pesquisa e o curso, como sempre fazíamos em nossos primeiros encontros, e as professoras se apresentaram oralmente e escreveram sobre suas expectativas em relação ao trabalho que se iniciava. Trago aqui algumas escritas realizadas nesse dia.

- *Trocar experiências, adquirir conhecimentos para enriquecer minha prática docente* (J. K. ROWLING, 2012).
- *Trocas de experiências se capacitando e aprendendo vários tipos de metodologias para uma alfabetização* (EMILY DICKINSON, 2012).
- *Adquirir conhecimentos* (MARTHA MEDEIROS, 2012).
- *Aprendizagem e conhecimento* (ISABEL ALLENDE, 2012).
- *Após descobrir a proposta do curso hoje, minha perspectiva sobre o encontro é a troca de experiências e a descoberta de outros métodos para melhorar a leitura e a escrita dos meus alunos, especialmente os não alfabetizados* (ROSAMUNDE PILCHER, 2012).
- *Pretendo receber conhecimentos que contribuam para o aprimoramento da minha prática com a turma em que estou atuando. A reflexão sobre a realidade em que estou inserida, uma turma de quarto ano em que os alunos ainda não se apropriaram da leitura e da escrita, me leva a melhorar a qualidade da minha prática. Venho sofrendo grande angústia em relação às hipóteses de escrita dos alunos que considero bastante inicial se considerarmos a idade e os anos que esses alunos já estão inseridos na escola, pois a maior parte tem distorção série-idade. Essa angústia vem me levando a buscar teorias e aprofundar conhecimentos que possam contribuir para o enriquecimento das aulas que venho desenvolvendo, objetivando a aprendizagem de meus alunos, que é o meu maior desejo* (CHIMAMANDA ADICHIE, 2012).

Interessante registrar que o papel em que escreveram tinha o total de 20 linhas, mas ninguém se arriscou a usá-las. Nesse sentido, observei, no decorrer dos anos, o quanto a

oralidade se mostrou um instrumento muito mais rico em nossos encontros. Escrever, me parece, é um exercício de registro que ainda intimida essas professoras, historicamente desautorizadas a usar este canal de comunicação. Dessa forma, as conversas “informais” foram para nós fonte de grande riqueza. Nesse dia específico, não foi diferente, os relatos orais se mostraram mais ricos do que os escritos.

Esse encontro não foi filmado. Assim sendo, o relato aqui apresentado é um reconto feito com minhas palavras acerca dos acontecimentos, o que faz toda diferença, pois no caminho percorrido pela minha memória fica perdido muito da riqueza do dito, do uso das palavras.

Outra narrativa que busco recontar partiu de uma professora do segundo ano do ensino fundamental. Ela nos disse que acreditava que “a escola” vinha se perdendo no decorrer dos anos, pois antigamente tudo era melhor naquele *espaçotempo*. Disse também que se os alunos “de hoje” não vinham conseguindo aprender, isso não era um problema que ela poderia resolver. No seu modo de ver, o que acontecia é que as famílias não estavam preocupadas com a educação de seus filhos. Disse ainda que não precisava repensar sua prática, sendo assim, não tinha vontade de fazer o curso, mas estava lá porque havia sido convidada pela diretora de sua unidade. Ela, então, apresentou uma proposta: uma colega dela de turma, com quem havia conversado, frequentaria o curso/pesquisa e ela assim teria contato com o “conteúdo” apresentado por meio dessa professora.

A partir dessa narrativa, eu, Simone e Regina apresentamos argumentos que pudessem fazê-la refletir sobre seu discurso, deslocando-o. Suspeito que fizemos isso apenas para cumprir o que entendemos ser nosso papel, pois percebemos que sua intenção não era ouvir nada do que fosse dito ali. Ela permaneceu no grupo até o final do encontro, mas não voltou mais. Sua proposta não foi aceita pela direção da escola, portanto, sua colega de trabalho também não veio se juntar a nós.

Mais tarde, soube pela professora da SEMED que acompanhou a pesquisa em 2012 que ela havia sido convidada para acompanhar o projeto, apesar de não ser professora do quarto ano ALFA, porque a direção gostaria que ela pudesse ouvir experiências e possibilidades diferentes daquelas nas quais estava mergulhada.

Para mim, pareceu que ela sabia por quais motivos havia sido convidada, por isso foi muito importante para ela se posicionar em relação ao que pensava acerca dos conflitos que as professoras vinham narrando no primeiro dia do encontro.

Essa me parece uma experiência interessante de ser relatada porque percebo que é comum professores afirmarem que a escola de antigamente era melhor! Esta é, “sem dúvida, a expressão mais ouvida quando nos colocamos a escutar professores, não só os que há mais tempo trabalham, como aqueles que têm pouco tempo de exercício profissional”. (ALVES, 2000a, p. 13). Sobre essa questão, Alves (2000a) diz ainda que a ressignificação do passado é importante para que o professor possa seguir em frente. Acho que foi isso que a professora citada faz, “usa de criações que indicam a existência de momentos anteriores melhores ao que atualmente vive” (ALVES, 2000a, p. 13). Essa memória talvez lhe dê segurança, como se ao evocá-la, pudesse reafirmar a “boa professora que é”, mostrando que a escola é que não deveria ter mudado.

Tenho ainda a sensação de que ao evocar o passado como um tempo melhor, a professora está “brigando” com aqueles que lhe dizem que ela não está acompanhando as mudanças que vêm se dando na escola: as novas tecnologias, os novos conteúdos, as novas necessidades dos alunos entre outras tantas “novidades”.

Corroborando esse discurso, apresento outro relato, feito em um dia diferente. Nele a professora Fernanda Lopes de Almeida narra essa escola de antigamente, que dava conta de “todos” os alunos.

*Eu SEMPRE estudei em escola pública, eu me FORMEI em escola pública. E aí vocês falam assim: isso foi há muito tempo, já aconteceu tanta coisa. O ensino antigamente, tanto em escola pública quanto em escola particular, era melhor, você entrava no primeiro ano e chegava no final do ano você saía lendo. Eu lembro que antigamente tinha primeira série A que ia até junho e depois primeira série B, e depois você ia pro segundo ano e você só era aprovado se soubesse ler e escrever. Eu estudei em escola pública e trabalho em escola pública, de quinze anos pra cá tem uma diferença gritante. Eu acho que há as questões das permissões... (FERNANDA, 2012).*

Ao me deparar com esses relatos que trazem a marca do saudosismo lembro de um escrito de Sgarbi (2005). Ele diz: “as palavras têm o poder de criar realidades e sonhos, mentiras e verdades, obscuridades e luminiscências, de trazer de volta lembranças escondidas na memória, mesmo que inventando um outro passado que tenha mais significado para um presente desejado” (art. 1, p. 41).

Nesse primeiro dia de 2012, outra professora, Hilda Hilst também disse que não tinha interesse em participar do curso. Ela se justificou dizendo que após ouvir os relatos sobre as dificuldades encontradas nas turmas de quarto ano ALFA, não se identificava com o grupo.

Ao pedirmos que explicitasse a sua não identificação, ela explicou que em sua turma muitos alunos estavam em processo de alfabetização, ou seja, não teriam problemas para “aprender a ler e escrever”.

Nesse dia, no carro que nos trazia para casa, eu, Regina e Simone tentamos pensar sobre a recusa dessa professora, pois nos pareceu uma forma de dizer ao grupo que sua turma não era “fracassada”, estigma que ronda a vida dessas crianças. Ela pareceu querer mostrar que suas crianças não deveriam carregar a marca identitária daqueles que não sabem.

Acho importante compartilhar essas recusas, pois elas nos apontam para questões que envolvem a formação das turmas dos quartos anos ALFA de Queimados. Por que aquelas crianças não foram alfabetizadas? Que marcas estão sendo deixadas nesses alunos? A escola de antigamente era melhor, ou pelo menos dava conta da alfabetização das crianças em sua totalidade? Existe uma única maneira de concebermos “a escola” ou podemos pensar em escolas, assim, no plural? Questões que buscamos enfrentar e discutir juntas no decorrer da pesquisa e dos cursos. Além disso, esses relatos reafirmam a impossibilidade de pensarmos qualquer grupo como um bloco único, uma totalidade una. Cada sujeito ali presente é um conjunto de singularidades com desejos, expectativas e vidas diferentes, cada professora da pesquisa é vista como uma totalidade.

## 5.2 A prática do encontro

Em maio de 2012, a discussão do grupo girou em torno dos conteúdos do quarto ano. A questão central era a abordagem dos conteúdos que deveriam ser trabalhados com as crianças dos quartos anos ALFA já que a proposta de formação dessas turmas é a sua alfabetização. Trago aqui o relato da professora Maria Clara Machado em resposta às narrativas das colegas que estavam discutindo a questão no grupo.

*Eu particularmente acho que essa briga tem que conversar na escola mesmo. Na minha escola a gente tem um grupo de orientadores que senta com a gente, discute o que precisa ser feito. Desde o ano passado que funciona a classe de quarto ano e desde o ano passado temos conversado sobre isso. O debate na minha escola sobre a formação das turmas de quarto ano ALFA tem sido muito bem feito e acho que por isso as crianças estão progredindo. Eu peguei crianças do quarto ano, e eu até já relatei aqui, que não tinham noção de espaço, não sabiam reproduzir, não sabiam o que*

*estavam reproduzindo e outras não sabiam pegar no lápis. Então o que aconteceu? Nós, professoras dos quartos anos ALFA, junto com as orientadoras, conversamos sobre a questão do conteúdo. Ficou decidido que mesmo tendo um planejamento, porque tem que ter, porque eles estão no quarto ano, a gente trabalha sem a preocupação do conteúdo* (MARIA CLARA, 2012).

Pude inferir, a partir dessa narrativa que Maria Clara aponta para o grupo, o quanto é importante o trabalho coletivo dentro das escolas, ou seja, ela se sente muito segura em relação ao que vem trabalhando com as crianças, porque tem o apoio de outros profissionais que trabalham junto com ela. A professora relata que o trabalho coletivo em sua escola permite a ela discutir essa questão lá dentro. Ao narrar sua prática escolar, Maria Clara traz para o grupo a sua vivência e a possibilidade de que outras possam buscar esse caminho em suas escolas.

Esses indícios nos mostraram que no exercício da partilha há a possibilidade de criação coletiva de mudanças. Ao entendermos que a vivência que cada uma teve nesse grupo, tem na sua escola – com colegas, funcionários, crianças e familiares – é um *espaçotempo* de formação, podemos trabalhar com a perspectiva de que a partilha dessas experiências vividas tece conhecimentos múltiplos a respeito de como cada uma pratica sua profissão.

Sabemos – aprendemos no cotidiano da escola – que não há respostas “feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores” (NÓVOA, 2009, p. 7). Por isso, é tão importante tecer coletivamente uma ética profissional no diálogo com os outros colegas. “A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (NÓVOA, 2009, p. 7). A formação de professores na perspectiva do coletivo e das trocas é essencial para consolidar parcerias profissionais. Sabemos o quanto o diálogo nos corredores das escolas e as parcerias de planejamento enriquecem nossas práticas. Sendo assim, poder estabelecer um *espaçotempo* de partilha, onde cada sujeito docente tem espaço para narrar suas experiências e trocar com o outro, me parece importante para “vivermos” coletivamente o cotidiano das escolas.

Além disso, Nóvoa (1992, p. 26) contribui para a discussão quando nos diz que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formado”. Nesse sentido, entendo que o *espaçotempo* da partilha, assim como o *espaçotempo* escolar/da prática, são espaços de autoformação para essas professoras. Cada narrativa no encontro com o outro se torna um devir, ou seja, não há como prever de que forma os relatos

interferem nas redes dos sujeitos envolvidos no ato de narrar. Bakhtin (1992) nos diz que na interação “homem com homem” temos a possibilidade de nos conhecermos e de conhecer o outro, o que corrobora a ideia de que nesse espaço somos todos formadores e formados.

Compartilhar histórias se mostrou uma forma de tecer redes de solidariedade, permitindo que todos os pontos de vista fossem considerados legítimos, mesmo que não fossem parte do que conseguimos enxergar em função de nossas cegueiras. Galeano (2007, p. 33) sabiamente nos lembra que: “do ponto de vista do sul, o verão do norte é inverno. Do ponto de vista de uma minhoca, um prato de espaguete é uma orgia. Onde os hindus veem uma vaca sagrada, outros veem um grande hambúrguer”. Na perspectiva de Santos (2010), essa solidariedade como forma de conhecimento é o conhecimento/emancipação, que reconhece o “outro como legítimo outro” (MATURANA, 1999), superando a colonialidade.

Pat Hutchings e Mary Taylor Huber (*apud* NÓVOA, 2009, p. 8) falam sobre a importância de se reforçar o que eles vêm denominando de comunidades de prática, isto é, um espaço construído por grupos de professores no qual se discutem experiências vividas, anseios e ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram projetos coletivos sobre os desafios enfrentados na educação.

Por meio desse *espaçotempo* da roda de conversa ou das comunidades de prática, as professoras de Queimados puderam reforçar um sentimento de pertencimento e de identidade profissional que foi importante para que se aproximassem das ideias de autoria e de autonomia.

Em nossos encontros de planejamento no Colégio de Aplicação, discutíamos sempre a preocupação de não cairmos num discurso vazio, ou seja, que não nos pegássemos propondo encontros que não permitissem essa relação de partilha. Essa era uma armadilha fácil a que estávamos sujeitas se não marcássemos constantemente nossa posição. Digo que essa era uma armadilha fácil, porque muitas vezes o desejo de levar propostas prontas nos assolou. Somos também professoras com conflitos, sucessos e fracassos. O desejo de “ensinar” está imbricado em nossas personalidades. Dessa forma, buscávamos pensar em nossos encontros por meio de ideias que descobrimos em Morin (2000), na discussão que ele realiza ao trabalhar com as noções de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Morin (2000) discute essas noções, apontadas como “solução” para os problemas enfrentados nas escolas em função da

disciplinarização dos saberes, trazendo para elas uma subversão, ou outro modo de pensar e viver a possibilidade de usá-las.

É isso o que nos interessou na discussão de Morin, as possibilidades imbricadas nos encontros entre e com essas professoras, uma tentativa de que fossem um *espaçotempo* de partilha, aprendizagem e solidariedade, para além do encontro que apenas delimita espaços mantendo “cada um no seu quadrado”.

Morin (2000, p. 78) nos diz que a interdisciplinaridade pode significar pura e simplesmente, uma reunião de disciplinas ou de países – ele cita a ONU como exemplo dessa forma de interdisciplinaridade – “países que se reúnem sem fazer outra coisa senão afirmar seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho”. O que ele aponta aí e que interessou para a pesquisa é que esse encontro pode significar também troca e cooperação e tornar-se, assim, “alguma coisa de orgânica” (MORIN, 2000, p. 78). O interencontro, então, nessa perspectiva, pretende ser um organismo que pulsa, *espaçotempo* em que cada sujeito professor troque experiências com o outro, entendendo que todos ali são legítimos outros, ou seja, sentimentos, saberes e vivências de cada um são percebidos como únicos, singulares e todos válidos.

Além de inter, esses encontros de partilha são também poliencontros, busco na tese de polidisciplinaridade apresentada por Morin outras perspectivas para nossos encontros. A polidisciplinaridade constitui-se numa associação de disciplinas ao redor de um projeto ou de um objeto que lhes é comum, as disciplinas funcionam como técnicas especializadas para resolver tal ou tal problema. Minha experiência me leva a pensar nos casos em que crianças que não se adaptam aos cotidianos escolares são indicadas a diferentes especialistas – pediatras, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicomotricistas, psicopedagogos (concorde eu ou não com isso) – que tentam “desvendar, adequar, ajudar” essas crianças em parceria com a escola. No caso das escolas, ainda temos os projetos pedagógicos que se dão ao redor de um determinado tema, numa tentativa de que todas as disciplinas trabalhem em prol do projeto específico. Na perspectiva da polidisciplinaridade, as diferentes disciplinas estão em profunda interação para tentar compreender um “objeto” ou um projeto. O poliencontro, então, também busca funcionar dessa forma, ou seja, as professoras realizam discussões acerca das questões e “objetos” que as afligem como profissionais no município de Queimados, buscando juntas pensar em caminhos que as façam avançar na alfabetização de seus alunos dos quartos anos ALFA.

Por que os poliencontros nos ajudam? De que forma essas narrativas permitem avançar em relação às aprendizagens sobre os quartos anos ALFA? Penso que na discussão onde os problemas e anseios vividos são compartilhados, cada professora tem a possibilidade de aprender com a narrativa da outra. Na partilha das práticas narradas estão as perguntas que as movem, e também as possibilidades de aprender com a experiência do outro. Percebo, nesse sentido, que elas podem (re)criar formas de trabalho que as ajudem a avançar na prática com seus alunos.

Já a transdisciplinaridade se caracteriza, segundo Morin (2000, p. 79), “por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas às vezes com tal virulência que as colocam em sobressalto”, exigindo uma postura de democracia cognitiva (SANTOS, 2008) que supere o preconceito da hierarquização dos saberes. Moraes (2010, p. 12) nos diz que esse conhecimento é “produto de uma tessitura complexa, dialógica, recursiva e auto-eco-organizadora, é tecido nos interstícios, nas tramas, na intersubjetividade”. Ela completa afirmando que esse conhecimento se dá por meio de uma dinâmica complexa.

Trabalho então com a ideia de que o transencontro põe em cheque a lógica moderna de que só há uma única forma de conhecimento válido, ou seja, trabalhamos com o reconhecimento de que há uma enorme diversidade epistemológica no mundo para além do conhecimento científico. Isso só é possível se entendermos que o conhecimento é tecido em redes a partir do que aprendemos de diferentes formas, em diferentes espaços e tempos (OLIVEIRA, 2003), o que impossibilita pensarmos num conhecimento que se dá apenas formalmente, de modo vertical, único e universal.

Pensar os encontros de partilha como transencontro nos leva a trabalhar levando em conta a diversidade, a complexidade dos *espaçotempos* o que nos permite então perceber a variedade de conhecimentos que habitam o *espaçotempo* da pesquisa. Boaventura (SANTOS, 2010, p. 54) nos alerta que “em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo”.

Trago aqui um diálogo que me parece representativo desse *aprenderensinar* que se tece nos transencontros. Ele se deu ainda por conta da angústia que é para algumas dessas professoras o conflito entre alfabetização e conteúdos específicos dos quartos anos.

*Eu tenho uma turma da qual oitenta por cento não são leitores e vinte por cento são leitores e é angustiante porque tem a necessidade daqueles que querem saber mais e a daqueles que não sabem. Eu tenho buscado algumas soluções para essa questão, por exemplo, eu trabalhei o dia dos trabalhadores, eu pedi que eles pegassem fotos, retratos, recortes de trabalhadores para que nós pudéssemos montar um painel e pedi que eles falassem sobre a profissão que eles gostariam de ter e o que eles teriam que fazer para conseguir. Aí eles foram começando a escrever as profissões e eu fui orientando, pois do início do ano para cá já conseguem relatar alguma coisa, escrever ainda não conseguem, não perfeitamente, mas já conseguem alguma coisa e eu vou trabalhando ali a escrita deles. Vou escrevendo com eles e perguntando: como é que eu consigo descobrir qual é a sílaba mais forte? Então eu vou trabalhando tonicidade sem me preocupar em explicar o que é oxítone, paroxítone e proparoxítone, mas eles já vão começando a identificar e eu vou atendendo a necessidade daqueles que já sabem escrever, porque ele, mais tarde, vai saber que já ouviu isso, sílaba tônica, mas sem a necessidade de dar nome, de classificar o que é oxítone, paroxítone e proparoxítone (LUCIANA SANDRONI, 2012).*

*Eu tenho a mesma angústia e o que você propôs é o máximo (dialogando com a professora Luciana). Eu tenho feito parecido com o que você faz quando trabalho com o substantivo próprio e o substantivo comum. Eles sabem que substantivos são os nomes das coisas, é a palavra que dá nome a alguma coisa, mas eles não sabem escrever. Eles te dão uma aula sobre a digestão de alimento, eles sabem aquilo, eles sabem onde passa todo o alimento, mas eles não sabem escrever aquilo ou tirar aquilo de algum lugar, entendeu... (PAULA SALDANHA, 2012).*

Nesse momento, eu intervi:

*Eu vou fazer umas perguntas a partir do que a Márcia falou. Será que eu preciso falar sobre Tiradentes, relevo do estado, alimentos assim, soltos? Será que não posso falar sobre a história do município de Queimados? Eles conhecem a história e a geografia do município? Eu estou estudando o município pra minha tese e já sei um monte de coisas da geografia do lugar... Não tem um rio importante para o município que está imundo, poluído? Qual é a história desse rio, esse rio foi sempre assim? Quando a gente fala sobre se aproximar da vida dos alunos estamos falando também disso, eles precisam se entender e se ver como sujeitos que estão no mundo e que moram num município que se chama Queimados, que tem uma história que é específica deste município, que tem pessoas que moram em Queimados e que sabem muito sobre Queimados. Quem são essas pessoas? Essa escola onde a gente está, alguém contou ano retrasado, se eu não me engano, que o dono dessa casa era dono de uma fazenda que cultivava laranjas, que foi um produto muito importante pra região. Porque quando falamos sobre conteúdos, percebo que está tudo muito distante. Queimados não está em um livro didático. Queimados está na história oral, tem um monte de gente fazendo um trabalho legal com isso. Vai lá, entrevista a vizinha que mora ao lado da escola e aí você está trabalhando com a oralidade, está trabalhando com história, com geografia. A partir daí você pode trabalhar as palavras, os textos... Trabalha um monte de coisas, mas a partir dele, do sujeito, da identidade dele que é formada aqui neste lugar. O que é importante nisso? As crianças precisam saber de onde elas vêm porque senão elas não têm pertencimento (GRAÇA, 2012).*

Na continuidade da conversa, outros depoimentos:

*Você pode fazer com as crianças uma pesquisa sobre o bairro de cada, pode fazer entrevistas com os pais, com alguns moradores... E por meio desse trabalho você realiza atividades com o sistema de escrita alfabética, registra as entrevistas, monta notícias, quem sabe um jornal... E aí estuda a história do bairro, o lixo, a poluição... Realiza excursão... Você pode fazer muitas coisas (SIMONE, 2012).*

*No ano passado um grupo que estuda o município de Queimados fez uma exposição de fotos. Gente! Apareceu cada foto de lugar que nunca ouvi falar, que eu nunca tinha ouvido falar que*

*existia. Por exemplo, eu vi uma construção que já foi uma senzala... Eles levaram essa foto lá, muito legal. Eles fizeram uma pesquisa do registro do bairro, foi muito interessante (ASTRID LINDGREN, 2012).*

Percebo que apesar de angústias muito parecidas, cada professora lida com a questão “conteúdo” de um jeito e assim, novas possibilidades de trabalho podem ser vislumbradas. Esse é um ponto que buscamos marcar, a possibilidade de trabalhar com os alunos a partir da história do município de Queimados. Para nós esse foi um desafio: pensar com elas sobre a importância de conhecer o local a que pertencem, o lugar onde nasceram e que tem uma história a ser contada. Há no município dois projetos muito interessantes nesse sentido. O primeiro é uma pesquisa desenvolvida pelos historiadores Nilson Henrique e Cláudia Costa sobre a história de Queimados desde a sua emancipação realizada apenas por meio de narrativas. O resultado está no blog História e Patrimônio de Queimados<sup>57</sup>. O outro é realizado pela professora de História Maria de Fatima Muniz Machado. Ela é professora do segundo segmento das escolas municipais e desenvolve com seus alunos, todos os anos, pesquisas sobre a história do município. As crianças ouvem relatos, saem para visitar diferentes lugares e conhecer sua história. Escrevem sobre o que viram e descobriram, registram suas vivências por meio de imagens que ficam arquivadas e servem de material para outras turmas. No ano de 2012 a professora Maria de Fatima apresentou o seu trabalho para as professoras que participavam da pesquisa. Entendemos ser importante que tanto as professoras quanto seus alunos pudessem conhecer esse lugar, entender como se constituiu e que nem sempre foi assim, ou seja, como todos os espaços, Queimados passou por transformações geográficas, políticas, históricas... O que pode ajudá-las a entender que as transformações são possíveis e que nada precisa permanecer como está. Além disso, a ideia de pertencimento nos indica que não estamos sós, somos sujeitos da coletividade e é com ela que ganhamos a força para a realização das mudanças necessárias. Outra contribuição que conhecer a história da cidade carrega é poder trazer para as salas de aula familiares das crianças que vivem nesse *espaçotempo* há mais tempo. Esses familiares, ao serem convidados a participar, poderão mostrar o valor dos conhecimentos orais, além é claro de isso trazê-los para dentro dos muros da escola. Algumas professoras mais velhas se prontificam a ir à sala das colegas a fim de contar histórias sobre a cidade que as crianças conhecem de um jeito, mas que já foi de outro bastante diferente.

---

<sup>57</sup> <<http://memoriaqueimados.blogspot.pt/>>.

Ana Miranda nos conta uma *experiênciaprática* vivida nesse sentido:

*A Fátima é uma professora, não sei se é de história ou geografia, vocês podem entrar em contato com ela. Peçam para a Secretaria de Educação viabilizar... Ela está desenvolvendo um trabalho com a memória de Queimados... Ela já ganhou prêmios... Bem, eu vou contar uma experiência que vivi esse ano. Meu colega, ele trabalha com história. Ele tentou chamar alguns pais, mas não conseguiu. O jeito foi apelar para quem? Para mim! Ele preparou a aula e eu fui fazer um relato como a professora mais velha de Queimados. Eu vim para Queimados com nove anos. Fui contando o desenvolvimento de Queimados e fazendo um paralelo com o estilo de hoje. Os alunos ficaram tão encantados com meus relatos que decidiram fazer um texto. Eles perguntaram: “Ana Miranda você está autorizando? Seu nome está como a da professora mais velha”. Eu autorizei, é claro. Tivemos, todos nós, aprendizagens maravilhosas nesse dia, que não ficou só na oralidade, pois eles escreveram textos e isso fez com que registrassem o que aprenderam e que não está nos livros (ANA MIRANDA, 2012).*

A história de Ana Miranda e a provocação feita por mim, por meio das perguntas, no diálogo acima, deslocam um pouco a discussão. A meu ver essas interferências foram importantes na abertura de novas possibilidades de práticas. Ou seja, apesar de cada uma delas pensar em maneiras diferentes para lidar com esse “conteúdo”, estavam tão mergulhadas no que as escolas exigem delas que não conseguiam parar para pensar em outras estratégias. As respostas que vêm em seguida à minha provocação mostram que elas puderam deixar de rodar em círculos e olhar em outra direção. Mesmo sabendo que minha interferência ajudou a mudar as práticas das professoras, diante desse acontecimento me percebo parte da pesquisa, na medida em que minha participação contribui de modo importante com essa partilha. Vindo de outro lugar, tenho vivências que não se dão nas escolas de Queimados e, se por um lado essas contribuem, por outro faço questão de afirmar sempre que elas é que estão aptas a encontrar caminhos que as ajudem nas questões que aparecem no cotidiano de suas salas de aula. Isso é a ideia do transencontro, *espaçotempo* de múltiplas aprendizagens, advindas de diferentes lugares e redes de conhecimentos.

Assim, seguimos buscando em nossos transencontros entender a impossibilidade de pensarmos em uma única forma de compreender o que é vivido nos cotidianos das professoras dos quartos anos ALFA. Elas carregam conhecimentos diversos, tecidos de formas diversas em *espaçotempos* diversos. Seus conhecimentos são assim singulares e como tal devem ser reconhecidos como legítimos.

Em um transencontro se tem a possibilidade de aprender com o a experiência do outro, usando o que se aprende de acordo com o que é possível para cada uma de acordo com suas redes. Dessa forma, pode-se também aprender por meio de outras lógicas que não são as suas, dialogando com as emergências cotidianas das colegas, questionando

estruturas de pensamento, pensando para além das aparências, daquilo que se revela em primeira mão.

Assim, tece-se uma rede de diálogos que se constitui afirmando a autoria de cada uma por meio de uma reflexão coletiva. Viver os encontros como trans, significa então jogar fora lógicas binárias, onde predomina o dualismo entre sujeitos e objetos, certo e errado, entendendo cada experiência vivida como legítima.

Essa perspectiva que caminha afirmando as autorias dos sujeitos como algo legítimo traz a possibilidade de que as professoras, sujeitos desse processo, saiam do lugar do ignorante, do residual, do inferior, do local e do improdutivo, ou seja, do lugar da não existência produzida pela epistemologia e pela racionalidade hegemônicas (SANTOS, 2005, p. 24).

Nossos encontros aconteceram entre sujeitos reais, com vivências reais e singulares que praticam uma educação real em escolas reais com crianças reais. Afirmar nesses encontros as ideias de inter, poli e trans tem nos mostrado que esse é um caminho possível na tessitura de um projeto com potencial emancipatório.

Nessa convivência de partilha, posso dizer então que as narrativas se apresentam como portos de passagem (GERALDI, 1992). São elas que possibilitam e potencializam todo o trabalho. Sabemos que a atividade discursiva permeia todas as ações humanas (BAKHTIN, 1992), penetrando em todos os espaços sociais. Dessa forma, a linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas. É importante entender então que todos os modos de falar são legítimos e fazem parte do repertório cultural de cada sujeito – são modos singulares de ler a vida vivida

Geraldi e Oliveira (2010, p. 17), em um texto em que discutem as possibilidades contidas nas narrativas e que muitas vezes não são levadas em conta, escrevem...

Como construir, no entanto, sentidos nas parcerias se a elas comparecêssemos desprovidos de palavras? Escutar é uma oferta de contrapalavras e nossas palavras próprias são vozes de outros que carregamos como significações possíveis, em outros termos, a compreensão de enunciados não se faz sem mobilizar significações passadas.

### 5.3 Narrativas como parte da formação cotidiana

O filme francês *Bem me quer, mal me quer*<sup>58</sup>, conta a história de Angélique, uma artista plástica que desenvolve uma paixão desmedida pelo médico Loïc. A despeito de tudo o que seus amigos lhe dizem e de diversos acontecimentos que provam o contrário, Angélique persiste na ideia de que Loïc também a ama, transformando o que de início parecia ser um desencontro amoroso em uma perigosa obsessão. O que tira esse filme do lugar do romance que conta a história da relação de duas pessoas, é que o diretor divide o filme em duas partes: na primeira apresenta essa história de amor contada pela personagem Angélique e na segunda parte, usando quase as mesmas imagens, conta a história como de fato foi, isto é, mostra que, na “verdade” aquele romance era uma fantasia da cabeça da personagem.

Esse filme nos ensina que diferentes “verdades” são narradas a partir de “uma mesma” vivência, ou seja, cada sujeito narra suas experiências de acordo com a tessitura de suas redes, suas singularidades, subjetividades e desejos. Entendo com isso que não há como fazermos descrições de objetos e situações “neutras e objetivas”. Assim sendo, entendo como “verdades” todas as experiências aqui narradas. Em nossos “interpolitransencontros” fomos, então, todas Angélices, praticando nossas narrativas, seguindo em nossas buscas de dar “sentido às situações que vivemos por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos” (GALVÃO, 2005), da forma como “relampejam no momento em que são contadas” (BENJAMIN, 1994)

Busco, então, por meio de autores que utilizaram narrativas e a defesa da validade delas como forma de expressar seus conhecimentos, a legitimidade necessária para assegurar minha prática nessa pesquisa. Certeau (1994) em um único trecho aponta uma série de autores que me trazem a “autoridade” necessária para seguir com as minhas escolhas. Ele diz:

---

<sup>58</sup> Filme produzido no ano de 2002 pela Art Films cujo título original é *À la folie... pas du tout*. Angélique (Audrey Tautou) é uma artista plástica que desenvolve uma paixão desmedida pelo médico Loïc (Samuel Le Bihan). A despeito de tudo o que seus amigos lhe dizem e de diversos acontecimentos que provam o contrário, Angélique persiste na ideia de que Loïc também a ama, transformando o que de início parecia ser um desencontro amoroso em uma perigosa obsessão.

A narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou “relatos”. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (“análises de casos”, “histórias de vida” ou de grupos etc.) [...] Não seria necessário reconhecer-lhe a legitimidade científica supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que “uma teoria do relato” é indissociável de uma teoria das práticas, como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção? (CERTEAU, 1994, p. 152-153)

Boaventura (SANTOS, 2006a) nos diz que estamos a viver uma crise de hegemonia. Percebo a crise como momento propício para que nós, pesquisadores e professores praticantes da vida cotidiana, por meio das táticas que operam golpe por golpe, lance por lance, se aproveitando das ocasiões, (CERTEAU, 1994) possamos encontrar brechas e falhas nas conjunturas que vão se abrindo na vigilância do poder e assim pensarmos num projeto *políticoepistemológico* que desinvisibilize práticas e saberes daqueles que vivem cotidianamente as escolas e que, de acordo com a racionalidade científica, são e também trabalham junto aos ignorantes, os residuais, os inferiores, os locais e os improdutivos.

Dessa forma, entendo que considerar a indissociabilidade entre o político e o epistemológico é uma necessidade para pensarmos um projeto educativo que valorize o cotidiano, que entenda o conhecimento como solidariedade, e que se teça por meio da partilha de narrativas. No processo de narrar a vida – as práticas de trabalho são também a vida – discutimos um projeto de justiça social que, segundo Boaventura (SANTOS, 2006), não é possível sem justiça cognitiva. Para que isso se concretize, precisamos enfrentar “os problemas relacionados às formas perversas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista, na qual são cognitivamente e socialmente “injustiçados” alunos [professoras] e conhecimentos destoantes do padrão dominante” (OLIVEIRA, 2012b). Por meio dessa crítica, entendo que ao desinvisibilizar o viver cotidiano por meio das suas narrativas, essas professoras estão validando aquilo que foge às regras e que é considerado desvio e isso só é possível porque entendemos que não há conhecimento descolado do social. Assim, esse projeto pretendeu pensar em conhecimentos prudentes como alternativas para vidas decentes (SANTOS, 1995, 2004).

Trago aqui a narrativa da professora Jane Austen, feita a partir de uma provocação. Pedi que cada professora da pesquisa pensasse em atividades que fossem desenvolvidas

em suas salas de aula e que envolvessem os temas: solidariedade, partilha, justiça social e cognitiva.

*Peguei sobras de caixas que vêm com frutas e fizemos uma estante. Trouxe de casa livros de literatura dos meus filhos e dos meus enteados e fiz um canto lá atrás. Procurei saber que mãe podia fazer nossas almofadas e descobri uma mãe que é costureira e que fez pra nós almofadas com retalhos. Criamos um ambiente. Assim eles terminam a atividade e vão lá pra trás pra ler. Assim ficam quatro ou cinco alunos lá atrás, juntos. Muito legal essa coisa de partilhar, eles deram uma contida na agressividade. E o mais interessante para mim é vê-los sentados conversando e discutindo ideias que nem gente grande sabe, sem brigar, sem a agressividade que eles apresentavam (JANE, 2012).*

Na experiência narrada por Jane, percebo que, para além da atividade que trabalha com a convivência entre os alunos, a partilha e a autonomia, ela também envolveu suas famílias. Buscou uma mãe para costurar as almofadas para o cantinho, fazendo com que com que o conhecimento dessa mãe – a costura – se tornasse importante para aquilo que estava acontecendo em sala de aula.

A atividade que Jane compartilhou com as outras professoras foi criada por ela e, portanto, é uma experiência única. Pode ser que alguém me diga ou a ela, que essa é uma atividade comum, montar um canto de leitura em sala de aula. No entanto, a ideia da criação do espaço naquele momento, a concretização de sua produção, as experiências vividas por meio dele pelos alunos e por Jane foi única. As experiências não são repetíveis, são vividas pelos sujeitos no seu cotidiano e tecidas em suas redes.

Sua prática com os alunos foi discutida pelo grupo que pôde refletir acerca da atividade e da importância apontada por Jane na sua relação com a turma. Ouso dizer que, na perspectiva vivenciada no projeto, nos aproximamos do narrador de Benjamin, “aquele que retira das experiências o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes” (BENJAMIN *apud* SOUZA, 2006a, p. 92).

Nas reflexões que esses compartilhamentos suscitam, buscamos dar outro sentido ao que Benjamin aponta como um esvaziamento da experiência que está relacionada à perda da capacidade de narrar. Dessa forma, buscamos na narrativa de *experiênciaspráticas*, ouvir o outro como legítimo, entendendo que, nessa partilha, podemos tecer uma prática coletiva, em que cada um vive e narra aquilo que lhe é possível.

Outra atividade apresentada a partir da provocação feita por mim foi a da professora Marisa Lajolo. Nela, a professora relata uma atividade em que começa a discutir com as crianças as relações cotidianas vividas por elas em sala de aula.

*Primeiramente eu fui procurar no dicionário o significado da palavra justiça, aí coloquei lá, justiça: “respeito de direito, algo que inspira o respeito/ direito de outrem, e que faz dar a cada um o que lhe pertence, equidade social; o que diz respeito à sociedade, constituído por pessoas, feito por um grupo que gosta de viver em sociedade, a solução que promove desenvolvimento humano e melhora permanentemente de um grupo ou comunidade”. Aí eu comecei pensando que as palavras não são o bastante se o seu significado está só no papel, Então, fui às ações. Trabalhar especificamente esse tema é bem complexo. Propositalmente entrei na sala como quem está pronto para guerrear no mau sentido, o que fez com que os alunos ficassem acuados por um bom tempo, pois fiquei provocando situações para que eles apresentassem reações às minhas provocações. Não está me ouvindo? Ou... Eu não mandei! Eu quero! Isso é só meu, não empresto a ninguém (meu lápis). Observei os rostos assustados, as crianças acuadas e aos poucos foram se mostrando irritados por não conseguirem me satisfazer. Foi horrível! Fui de carteira em carteira, abraçando e me desculpando e os sorrisos foram voltando. Conversamos sobre como o meu comportamento e se o meu mau humor interferiu no comportamento deles, perguntei como eles se sentiram. Eles enumeraram sentimentos tais como: “chato, irritado também, não queria fazer nada, estava tudo ruim”. Alertei que o comportamento social de um interfere no comportamento do grupo, faltava harmonia e respeito. Trabalhei, a partir disso pensando juntos (eu e eles) situações que os deixam zangados e o que fazem que deixam os outros zangados. Conversamos também que diferentes motivos e ações mexem com todo o nosso grupo. Foi uma pequena viagem a algumas brigas antigas na sala, lembraram situações bem desagradáveis. Não criamos regras novas sobre comportamento, pois aos poucos elas foram começando a fazer parte dos nossos dias. Assim temos conversado também sobre como a hoje a paz reina e como é melhor nosso relacionamento social e afetivo e em função disso as relações com a aprendizagem são mais agradáveis. Temos trabalhado assim na escola, mas a criança vive algumas vezes entre os dois polos, ter direitos e deveres na escola e chegar em casa e ser xingado pelos pais. Os pais brigam, gritam e oprimem. Brigas de pais que moram juntos ou separados que se agridem verbalmente ou fisicamente. Tenho que continuar nesse caminho de trabalhar e discutir com eles sempre que situações novas aparecem, preparando cidadãos interessados em aprender, crescer e compartilhar (MARISA, 2012).*

Um dado interessante que discutimos com as professoras a partir das experiências trazidas é a noção de solidariedade que partilham, ou seja, esta tem servido como forma de solucionar conflitos relacionados ao “comportamento” de seus alunos. Entendo que esta é sim uma questão muito importante na relação professoras/alunos dos quartos anos ALFA, pois em seus relatos, as professoras, contam histórias de crianças que vêm sendo desqualificadas durante um grande período de sua vida escolar. O resgate das relações, portanto, é condição *sine qua non* para que a aprendizagem possa acontecer.

Tentar pensar juntas em projetos de solidariedade que visem à relação entre os conhecimentos como ecológica, numa perspectiva que potencialize práticas emancipatórias, foi mais um desafio posto em nosso grupo de partilha.

A única certeza que tínhamos é a de que não há certezas a compartilhar, mas sim *experiências práticas* vividas repletas das subjetividades de cada um. Além disso, foi importante pensarmos que aprendemos sempre e em diversos lugares e que a escola tem sim um papel, mas que este não está desvinculado da vida fora de seus muros. Dessa forma, buscamos tecer subjetividades coletivas respeitando as singularidades dos sujeitos, pensando que essas singularidades permitem que nos enxerguemos e aos alunos envolvidos indiretamente na pesquisa como multidão, plena de sentidos e vivências e isso tem sido possível por meio da narrativização das *experiências práticas*.

Em uma perspectiva benjaminiana, a narrativa pretende quebrar com o isolamento do homem contemporâneo e o empobrecimento da experiência humana, que segundo ele, se assumiu com o advento do capitalismo na idade moderna. Na esteira da modernidade, vimos emergir outras formas de comunicação que não a narrativa, mas sim a informação, afirma Benjamin, pois

[...] a cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em história surpreendentes. A razão é que os fatos já chegam acompanhados de explicação. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (BENJAMIN *apud* SOUZA, 2006a, p. 92).

Larrosa (2002), na esteira de Benjamin, completa dizendo que a experiência é algo que “nos passa, nos acontece e nos toca”. Nesse sentido, as professoras como sujeitos da pesquisa são “territórios de passagem”, e nessa relação produziram afetos, deixaram marcas e produziram efeitos umas nas outras, em nós (professoras do CAP) e nas relações com seus alunos. Essa experiência vivida nos encontros foi para nós “como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar, é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 19). A narrativa da experiência seria então a “passagem da existência de uma forma sempre singular” (LARROSA, 2002, p. 25), pois o sentido do que somos depende das histórias que contamos, ou seja, de nossas construções narrativas. Essas histórias se constituem por meio da tessitura de nossas experiências ao longo da vida.

Ao partilhar suas experiências, as professoras de Queimados estão produzindo conhecimentos e também se autoconhecendo, pois “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Além disso, aprendi com Santos (2006a) “que todo conhecimento é autoconhecimento”. Ele

defende que os sentidos que atribuímos ao conhecimento estão tecidos em nossas histórias. Nossa trajetória de vida, crenças e valores, individuais e coletivos estão em tudo o que fazemos, não há como elaborarmos sentidos despidos de nós mesmos.

Na produção de conhecimento narrativo, essas professoras têm a possibilidade de “resgatar sonhos que precisam ser sonhados, através da prática de uma sociologia das ausências, que nos permite conhecer o que ainda não existe, numa realidade que sendo tão nossa nos escapa” (PEREZ, 2003, p. 6), ou seja, a prática narrativa ajuda a evidenciar outras práticas vividas nas escolas e que ao serem intercambiadas, podem potencializar o conhecimento como emancipação.

Uma das narrativas compartilhadas foi a apresentação do Projeto da professora Emily que foi vencedor do Concurso Professor Alberto Pirro, realizado pela Secretaria de Educação do município de Queimados, que já está em sua terceira edição. A proposta do concurso, segundo o seu edital é

*valorizar as propostas onde experiências de ensino/aprendizagem tenham sido vivenciadas na escola, podendo estar relacionadas a qualquer disciplina, área de conhecimento ou conteúdo do currículo escolar brasileiro, desde a educação infantil até o ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). A seleção tem como critérios a qualidade, a criatividade, nível de participação das turmas, aplicabilidade e a repercussão do trabalho na escola<sup>1</sup>.*

Emily, em seu projeto intitulado “Nome: fonte de informação preciosa para a alfabetização”, pensa em uma alfabetização a partir dos sujeitos, ou seja, seus alunos. Acho interessante compartilhar aqui parte desse trabalho, não só pelo que traz de potencial emancipatório, mas pelo que traz como possibilidade na sua partilha. Em sua justificativa, ela aponta para questões que havíamos discutido na pesquisa. Dessa forma, Emily sinaliza às colegas que há um caminho possível no trabalho com as identidades e que essa possibilidade não está no campo das ideias, mas sim na prática com alunos dos quartos anos ALFA de Queimados. Ela sinaliza:

*A escrita do nome próprio tem papel fundamental no processo de alfabetização do aluno, pois representa a sua entrada no mundo da escrita. O nome é a primeira marca do indivíduo, reafirma e fortalece o seu lugar no mundo e é parte essencial de sua identidade e cidadania, para o aluno o conjunto de letras que compõe o seu nome diz quem ele é, a sua filiação e a sua história. As atividades com nomes próprios são fontes preciosas de informações que ajudam os alunos a compreender o funcionamento do sistema de escrita (EMILY, 2012).*

Esse conhecimento emancipação, sonhável, como nos aponta Perez, é possível na medida em que discutimos coletivamente possibilidades concretas e já existentes de produções alternativas de

[...] agentes alternativos (outros que não corpos dóceis e os corpos estranhos), de conhecimentos alternativos (outros que não somente o conhecimento científico), de projetos alternativos (outros que não o de formar meros espectadores da história) e de subjetividades de resistência (ações rebeldes que revelam outras formas de estar sendo, modos de subjetivação-singularização que produzem narrativas alternativas) (PEREZ, 2003, p. 6).

Ao dialogar com Boaventura (SANTOS, 2004) em busca de um projeto coletivo que pense o conhecimento como emancipação, estamos exercitando, por meio da troca de experiências, uma “epistemologia das ausências” (p. 251), ou seja, um resgate do que está silenciado e marginalizado, o resgate de outras formas de racionalidade.

O exercício do compartilhamento de práticas que se dá por meio das narrativas se traduz em um compartilhamento solidário necessário a uma Epistemologia de Formação Contínua, *espaçotempo* do acontecimento, da receptividade. Resgatar e compartilhar experiências, refletindo sobre suas práticas e discutindo a teoria que nelas está implícita, é investir na (auto)formação dessas professoras. Dessa forma, cada uma teve a possibilidade de *aprenderensinar* com e para o outro, num processo de (re)apropriação de práticas que podem ser ampliadas e (re)significadas *ad infinitum*.

Para a apresentação das aulas compartilhadas que elas realizavam e que a meu ver as fez serem reconhecidas como autoras umas pelas outras, realizamos duas dinâmicas diferentes, primeiro elas assistiam às aulas e faziam um pequeno relatório da aula assistida e depois, no grupão, distribuíamos palavras pelo chão e elas escolhiam uma dessas palavras e falavam sobre o que assistiram a partir dela. Trago aqui uma aula assistida e compartilhada no grupo, apresentando tanto o texto escrito pela professora que a assistiu quanto a apresentação oral feita por meio da escolha das palavras.

*Márcia visita Marguerite*

*No dia 24 de maio visitei a sala de aula da colega Marguerite.*

*Os alunos já sabiam do motivo da minha presença e não se comportaram de outro modo que não fosse o normal do cotidiano.*

*Apresentei-me à turma e sentei para não interferir no planejamento da professora.*

*Marguerite iniciou a aula com uma história “Uólace e João Victor”<sup>1</sup> que conta a diferença de vida entre os dois meninos. O primeiro tem uma família e mora num apartamento, o outro, mora na rua com a mãe...*

*Após a leitura de uma parte da história ela fez a interpretação oral com os alunos e deixou para continuar no próximo dia. Como eles já estão acostumados com esse momento de leitura, não reclamaram.*

*Marguerite iniciou a aula lembrando a visita da equipe odontológica que ensinou como escovar os dentes de forma adequada e pediu a alguns alunos para representarem na frente para os colegas verem e eles foram.*

*A turma é muito agitada, visto que esse é o principal marco das turmas do 4º ano ALFA, não é nada de anormal. O que faz a diferença é a professora. Marguerite. Ela é atenta a tudo que acontece. Tem um bom timbre de voz, consegue chamar a atenção até daqueles que estão tentando desviar o assunto para pequenas “bagunças” entre eles.*

*O espaço é amplo, porém desajeitado. Tem uma coluna no meio da sala que impede a visão de todos os ângulos. Outro agravante é que a sala não funciona só com a turma do 4º ano, também é usada para curso, igreja... Isso dificulta a arrumação e a permanência dos cartazes na sala porque são retirados, violados...*

*Os alunos são como em qualquer outra escola. São participativos, agitados, com dificuldades de relacionamento, ora agressivos, ora desatentos, uns realizam as atividades, outros não.*

*Marguerite propôs uma atividade de montar um cardápio com seus alimentos preferidos para cada refeição. Eles gostaram muito.*

*A aula é bastante desafiadora e Marguerite incentiva-os a todo o momento.*

*Por fim, a atividade de casa. Cada aluno deveria pesquisar e escrever uma comida típica de outros países. Ela explicou o que estava escrito e orientou como fazer.*

*Foi um grande prazer aproveitar essa oportunidade de estar com a Marguerite. É uma ótima profissional, uma professora amável, criativa, dinâmica, atenciosa, responsável, enfim, a professora ideal para fazer a diferença na vida dos seus alunos (MÁRCIA, 2012).*

Em outro momento, Márcia relata para o grupo a mesma aula assistida a partir das palavras que escolheu.

*Eu assisti à aula da Marguerite. Saí de lá emocionada, feliz da vida, porque apesar da gente saber que todas nós passamos pelo mesmo problema, quando a gente vê é outra coisa. Imagino que a sala de aula de todo mundo seja muito difícil e que ninguém durma direito à noite pensando, mas quando a gente para e vê que a colega consegue, puxa! Tá todo mundo caminhando e assim como eu vi a Marguerite conseguir, todas nós vamos conseguir.*

*Eu escolhi estas duas palavras, sentimento e planejamento. Planejamento porque ela planejou a aula toda em sequência, o que ela falou a manhã toda teve continuidade. Desde o momento da contação de história que falou sobre dois meninos, Uólace e João Victor, estava tudo dentro da aula. Depois ela passou para Ciências, falou sobre os dentes, os cuidados que devemos ter e que tipo de alimentação ajuda nos cuidados. Falou que depois que comemos temos que escovar os dentes, sobre os alimentos gordurosos que estragam os dentes e os doces também. O tempo todo em que ela falava da aula, de tudo, alguns alunos ficavam tentando arrumar problemas e ela ia lá, resolvia o problema e continuava.*

*A sala dela é muito difícil, ela tem uma coluna no meio da sala, não é uma coluna fininha não, a gente não consegue abraçar né, Marguerite? É como se aqui no meio de nós tivesse uma coluna na largura de duas cadeiras, não dá pra abraçar. Daqui eu não consigo ver quem está lá. Então ela tem que ficar assim (ela anda de um lado para o outro). A gente anda na sala, mas a gente vê a turma toda, ela não. Os alunos podem até se esconder ali. Ela tem a coluna que piora a visibilidade da sala. Ela consegue mesmo com essa dificuldade, ela vê tudo, ela tem o domínio. Mesmo quando a bagunça está se formando, ela está ali, identificando a voz do aluno e ele vai lá e consegue e ela tem alunos tão difíceis quanto todas nós.*

*Eu escolhi também sentimento por causa do timbre de voz da Marguerite. Ora ela fala mais alto porque precisa, mas logo ela volta a essa fala tranquila. Conversa com eles lembrando dos acordos que fizeram. Eles entendem tudo, é só ela falar baixinho. Ela saiu da sala pra pegar*

*material (Marguerite diz: – O armário de material fica lá na outra ponta) e eu filmei as crianças enquanto ela estava fora, eles ficam quietinhos, respeitam. Eles não têm medo dela, eles têm respeito. Fiquei muito feliz em ter visto essa aula e achei um momento muito bom de aprendizado. A gente se depara com a dificuldade que a outra vive, a gente vê a nossa dificuldade, a gente pensa que não tem jeito, mas tem jeito sim, a gente faz um pouquinho a cada dia, não faz milagre, assim é a turma da Marguerite. Quando crescer eu quero ser a Marguerite (MÁRCIA, 2012).*

(Todas no grupo riem e aplaudem)

O que posso inferir a partir desses relatos é que sua importância está na descoberta de que elas não estão sozinhas, Márcia repete o quanto foi importante para ela poder ver que há outra professora que tem os “mesmos problemas que ela”, ou seja, há um problema que é coletivo e elas juntas podem sim olhar umas para as outras em buscas de respostas nem que sejam mínimas. Para Márcia, fica me parecendo que é muito importante o domínio da professora, não só em relação ao conteúdo, ela escolhe a palavra planejamento para ilustrar sua fala, mas também a relação de Marguerite com as crianças, ela pontua muitas vezes que apesar de os alunos serem “agitados, com dificuldades de relacionamento, ora agressivos, ora desatentos”, a professora consegue manter o clima e dar sua aula até o final. Ela demonstra admiração pela professora por conseguir manter o timbre de voz baixo, falando alto apenas quando necessário. Entendo que se fosse outra pessoa a assistir aquela aula, traria outras observações feitas a partir do que considera importante. Mas entendo também que a questão da disciplina dos alunos das turmas de quarto ano ALFA é um ponto muito importante para todas elas, em seus fazeres cotidianos.

É importante aqui pensar que esses relatos seriam diferentes se fossem feitos por outra professora, pois só conseguimos enxergar aquilo que nossas redes de saberes nos permitem. Márcia aponta o que para ela foi interessante e importante a partir de sua vivência, mas traz para a coletividade a ideia de que observar sua parceira lhe deu esperanças de conseguir fazer seu trabalho da maneira que deseja e acredita. Eu poderia apontar questões que me parecem importantes para um projeto de justiça cognitiva relativas ao relato da aula que Márcia assistiu. Porém, entendo que há outros momentos em que podemos discutir formas de nos posicionarmos visando a uma educação libertadora.

Uma atividade interessante nesse sentido tem sido trazida pelas professoras do CAp: Simone, Viviane e Regina, parceiras de pesquisa, que também apresentam seus trabalhos como professoras de alfabetização. Nesses dias, discutimos o papel do professor

e sua relação com seus alunos, propostas de alfabetização pautadas nos saberes das crianças, projetos que podem ser desenvolvidos de acordo com o *espaçotempo* em que as crianças vivem.

Percebemos que, por meio dessas conversas de apresentações de *experiênciaspráticas*, como a trazida por Emily, muitas professoras têm buscado levar para as suas salas de aula outras formas de pensar a alfabetização dessas crianças. Trago um diário de aula produzido por uma das professoras – Clarice Lispector – e que foi apresentado às colegas. Esse diário traz uma aula em que Clarice realizou atividades a partir dos estudos de Emilia Ferreiro que mostram que as crianças elaboram hipóteses sobre o sistema de escrita. Através de uma atividade coletiva, Clarice buscou verificar as hipóteses apresentadas pelas crianças em relação à escrita de uma parlenda, trabalhou com a classe dividida em grupos, provocando conflitos que pudessem desestabilizar as construções de seus alunos. Por meio dessa atividade, ela pôde interferir na aprendizagem de cada aluno.

Diário de campo – Relato e observação diagnóstica de leitura e escrita

*Escrita de parlenda*

*“Rei Capitão”*

*Rei, capitão, soldado, ladrão. Moça bonita do meu coração*

*Apresentei a parlenda e cantamos todos juntos.*

*Dividi a turma em duplas.*

*Atividade 1:*

*Distribuí para cada dupla a parlenda dividida em palavras (cada palavra em um cartão).*

*Propus para cada uma das duplas que organizassem a parlenda para que ficasse na ordem em que todos cantaríamos.*

*Informei que não poderiam sobrar palavras, pois todas pertenciam à parlenda.*

*Duplas de trabalho:*

*Mateus (escrita silábica com valor sonoro) e Deivid (escrita silábica sem valor sonoro)*

*Juliana (escrita silábica – alfabética) e Paula (escrita silábica com valor sonoro)*

*Atividade 2:*

*Distribuí para cada dupla as letras móveis previamente selecionadas por mim (ofereci somente as letras que de fato fazem parte da parlenda).*

*Propus que escrevessem a parlenda utilizando todas as letras ali disponíveis, sem deixar sobrar nenhuma.*

*Dupla de trabalho:*

*Vitória (escrita alfabética) e Douglas (escrita silábica – alfabética)*

*Atividade 3:*

*Distribuí para cada dupla um conjunto de letras móveis.*

*Propus que escrevessem a parlenda usando a seguinte regra: Cada aluno da dupla colocava uma letra justificando o que já estava escrito até ali e passava a vez para o colega que continuava a escrita, colocando outra letra e justificando. E assim sucessivamente.*

*Duplas de trabalho:*

*Renato (escrita silábica sem valor sonoro) e Maurílio (escrita silábica-alfabética)*

*Descrição da Atividade:*

*A aprendizagem sempre tem como base conceitos, concepções, representações e conhecimentos construídos durante as experiências prévias dos alunos.*

*O diagnóstico inicial com nomes e frases de materiais escolares foi que me deu apoio para montar os grupos e realizar a atividade “O Rei Capitão” de forma produtiva.*

*Realizei três atividades na sala. Acompanhei todas as duplas, porém relatarei aqui apenas as que apresentaram maiores dificuldades para escrever a parlenda.*

*Com a dupla Mateus e Deivid na atividade 1, observei que Mateus já percebe a letra inicial e a letra final. Já Deivid nas vezes em que se arriscou a pegar uma palavra justificava sua escolha sem apresentar nenhuma noção alguma da letra final e inicial. Eles tiveram dificuldades na hora de identificar a palavra capitão, pois entraram em conflito com a palavra coração porque as duas palavras começam com c e terminam com ão. Com a minha intervenção, pedindo que observassem a escrita das duas palavras e lessem o início de cada uma, Mateus leu co em coração e ca em capitão e assim descobriu a palavra pela sílaba inicial. Deivid precisou que eu o ajudasse.*

*Na atividade 2 os alunos tiveram como grandes desafios as questões ortográficas principalmente nas letras l, U, R e S.*

*Vitória e Douglas escreveram a parlenda assim: REI CAPITÃO CODADO LADÃO MOÇU BONITO DO MEL COAÇA. Sobraram as letras R e O. Pedi para que lessem com cuidado as palavras, Vitória percebeu que faltava a letra o em coração e Douglas, que faltava a letra o R em ladrão, mas se embaralhou ao encaixar esta letra. Vitória foi mais rápida buscou a letra R e pôs também a letra o que faltava em coração.*

*As palavras codado, ladão, moçu e mel que eles tinham escrito também precisavam de intervenções. Foi através do som de cada sílaba e da leitura lenta da palavra, que eles perceberam que algumas letras estavam trocadas e que o início da palavra soldado se lia sol e não col.*

*Ao observar a escrita de Renato e Maurílio na atividade 3, percebi que eles tinham muitas dificuldades e inseguranças na escolha das letras para cada palavra. Ao justificar as letras escolhidas eles liam a palavra e a parlenda novamente, se preocupando com o som e a escrita de cada palavra. Eles pensavam bastante nas escolhas e só colocavam as letras quando tinham segurança.*

*Considerações finais:*

*Ao aplicar esta atividade na sala de aula, percebi a grande importância que tem em conhecermos antecipadamente o nível de leitura e escrita dos alunos, pois o diagnóstico inicial foi essencial para fazer o agrupamento de forma produtiva.*

*Levar para a sala de aula uma atividade com diferentes propostas considerando o nível de aprendizagens dos alunos e definir as duplas de trabalho a partir do que eles sabem a respeito da escrita levou-me a compreender que é desafiador realizar esta atividade com alunos desde os pré-silábicos até os alfabéticos, pois vi que ela traz grandes contribuições também para mim, ajudando a analisar a minha prática, organizando o meu planejamento e pensando em intervenções que levem os alunos a questionar o que eles estão lendo e escrevendo.*

*Falar de alfabetização em nosso país é extremamente difícil, porém sabemos que também não é impossível desde que todos os envolvidos estejam engajados nesse processo. O professor é essencial, no entanto, não deve ser o único responsável. Cabe a ele repensar sempre a sua prática e planejar atividades desafiadoras acreditando que o aluno pode aprender independentemente de sua condição social (CLARICE, 2012).*

A importância desse diário está na ousadia de Clarice (muito poucas ousam modificar a arrumação da sala que deve estar sempre com as crianças enfileiradas. Ela desmistifica a ideia mostrando que trabalhar em grupos é possível e dá resultados), na perspectiva que ela assume como alfabetizadora (algumas professoras não conseguem

abandonar as metodologias de alfabetização que envolvem a relação som/ escrita a partir das letras do alfabeto e Clarice sai em busca de outra compreensão desse processo). Além disso, sua potência está na partilha, ou seja, não só seus alunos foram contemplados por sua ousadia, mas todas as professoras presentes no dia de sua apresentação.

Clarice apresentou ao grupo uma proposta de trabalho alfabetizador que não está só no plano da idealização, se situa no campo das possibilidades. Isso é muito interessante na partilha, enxergar por meio do outro, caminhos que podem ser experienciados e que são concretos.

Esse diário gerou também estudos sobre o tema letramento, sobre os estudos de Emília Ferreiro e sobre alfabetização discursiva, ou seja, outras possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita – algo que mexe com paradigmas muito arraigados -que podem começar a ajudar a desembaraçar esse nó estabelecido nos quartos anos ALFA.

Defendi, no início deste trabalho que as professoras de Queimados tomam decisões, estabelecem relações afetivas, trazem a vida para o espaço escolar e acima de tudo, ousam subverter o status quo, sendo outros daquilo que deveriam ser e fazer a priori praticando políticas e criando currículos em seu cotidiano.

Deixo, então, nesse capítulo, como última narrativa, o relato da professora Maria José Dupré que traz um exercício que muito comoveu a ela e às suas colegas, pois ao realizá-lo, pôde experienciar alguma coisa que, segundo ela, nunca havia pensado e que trouxe para a sua prática uma espécie de esperança da qual talvez ela estivesse precisando para dar sequência ao trabalho com sua turma.

A narrativa que tanto emocionou Maria José se funda na perspectiva de que é possível, por meio da criação cotidiana, exercitar a cidadania de forma horizontal onde o compromisso de uns com os outros em favor do bem estar de todos independe das relações de direitos e deveres promovidas pelo Estado. Dessa forma, se desenham modos mais significativos de prática social solidária com ações coletivas que buscam soluções para problemas comuns. “É uma solidariedade movida pela consciência de humanidade e de alteridade. Não olha apenas interesse das partes em relação ao todo, mas também os interesses das partes entre si” (SILVA NETO, 2006, p. 118 *apud* OLIVEIRA, 2013b, p. 192).

O despertar dessa solidariedade praticada no cotidiano da sala de aula de Maria José pode conduzir à criação de um currículo mais emancipatório, onde a cidadania seja

trabalhada numa perspectiva mais horizontal, atrelada à ideia de justiça social tecida a partir de uma convivência mais igualitária.

*Bem, no nosso último encontro a Graça tinha pedido um relato de aula. E aí, como sempre em todos os trabalhos, eu já fico nervosa: Meu Deus! Como vou dar essa aula? Aí já fui pra internet, pesquisar para ver como eu ia fazer. Comecei a pesquisar na internet e vi que em um dia só não ia conseguir trabalhar o tema. Resolvi dividir essa aula em três dias. Eu acho que vai ser muito mais produtivo até pra eles, porque eles precisam também de uma aula dessas. É uma turma muito agitada, uma turma muito brigona, por tudo brigam, por tudo xingam uns aos outros. Comecei no dia 29, iniciei a aula com uma dinâmica que eu pesquisei na internet: “O braço quebrado.” Como foi... Eu levei as cartolinas que estavam na dinâmica e enrolei a cartolina no braço deles, dei um bombom pra eles e disse: pronto agora vocês podem abrir e comer. Do jeito de vocês estão, vocês vão ter que comer esse bombom. Pronto! Foi do jeito que eu imaginei, aconteceu o que eu previa. Ninguém ajudou o outro, Começaram a se contorcer, rasgaram a cartolina e comeram o bombom. O interesse deles era comer o bombom, ninguém queria ajudar o outro não, e foi assim mesmo que eu imaginei. Cada um deu o seu jeito e de uma forma ou de outra comeram o bombom. Foi quando eu entrei no assunto e perguntei: Vocês sabem o que é solidariedade? Eles se olharam. Ih tia... Aí o Marcos Vinícius levantou: eu sei tia! Não é igual a gente ajudar o velhinho atravessar a rua? Todo mundo caiu na gargalhada. Ih seu burro, nada a ver! Eu falei: É por aí Marcos é por aí... Vamos lá, aí comecei a dar uns conceitos (sic) de solidariedade, comecei a contar uma história que minha avó me contava, bem de criança se quando ela vivia lá na roça no Espírito Santo. Ela foi muito pobre, meu pai lembra também disso então como os vizinhos ajudaram ela. Eram muito distantes as casas e assim eu fui contando pra eles. Eles ficaram maravilhados né? Resolvemos fazer um círculo para conversar sobre esse assunto. Eu perguntei de novo: pra vocês o que é solidariedade? Eles olhavam pra um lado e pro outro e começaram a falar do jeitinho deles. Aí eu perguntei outras coisas. Essas novas perguntas eu peguei da internet. Solidariedade é um valor que se herda ou você escolhe? Vocês foram solidários com os amigos com o bombom? O que posso fazer para me tornar mais solidário com os meus colegas? Após o debate pedi que eles escrevessem as perguntas e levassem pra casa como tarefa de casa, aí ficou aquele gostinho no ar... Hummm o que vai ser? Falei que no dia seguinte continuaríamos a discussão. No outro dia estavam todos eufóricos e curiosos de saber o que eu tinha preparado para aquele dia. Chegaram contando sobre algumas atitudes de solidariedade que eles tiveram no dia anterior, fiquei muito feliz. Aí iniciei minha aula de novo com outra dinâmica: “Modelando e criando com argila”. Dei argila e outros materiais a eles pra eles confeccionarem o que eles quisessem. O que vocês querem fazer? “Ah tia posso fazer um barco? Ih tia não sei fazer nada!” E assim eles fizeram... Eles realmente captaram a mensagem, houve mais colaboração, palpites na criação do colega. O que mais me surpreendeu foi essa aluna aqui, a Fabiana. A Fabiana sempre arruma briga com todo mundo da sala. Todo mundo pra ela é burro. E ela tinha realmente com a Camila uma implicância maior. Ela falou com a Camila assim: “por que você não usa esse palito aqui? Eu acho que vai ficar muito mais bonitinha a sua bonequinha” A Camila aceitou a proposta e agradeceu. Eu fiquei maravilhada! Até eles se surpreenderam com as próprias atitudes, foi muito bom. Depois sentamos em círculos de novo e eu perguntei o que acontecera de diferente entre aquela aula e a do dia anterior. Aí nesse momento eles falaram assim: “É tia, dessa vez eu acho que o colega entendeu. Falei que não estávamos ali para julgar o colega e sim para olharmos as nossas ações. Até que um aluno disse: “É tia, eu acho que hoje eu ajudei mais aos meus amigos.” “É, foi muito bom.”. Aí no dia 31 a turma chegou diferente e curiosa para o último dia da aula. Levei a turma pro pátio, preparei algumas situações pra eles dramatizarem: uma pessoa cega precisando de ajuda para atravessar a rua, uma pessoa na rua passando fome e frio, um idoso entrando num ônibus lotado sem lugar para sentar, uma criança perdida na rua sem saber o que fazer, um dia chuvoso e um amigo sem guarda-chuva para voltar pra casa. Aí botei essas situações e perguntei o que eles fariam nessas situações. Eles começaram a dramatizar. Eu peguei outros alunos de outras turmas e pedi pra que eles se passassem por um velhinho, uma criança passando*

*fome e assim eu fiz. Depois de tudo isso eu perguntei a eles o que haviam aprendido. O que havia mudado nas suas vidas... Eles me surpreenderam e me emocionaram... Desculpa! (choro) Espero que eles levem isso para o resto das suas vidas... que não possa ser só um momento, uma aula. No final da aula, o Maicon me disse: “tia, é muito bom ser solidário!” Foi gratificante! Desculpa gente (choro) porque é uma turma muito difícil e quando eu vejo resultado eu fico maravilhada em saber que eles aprenderam. Tem muitas coisas que eles têm que aprender, mas pelo menos uma sementinha a gente plantou. E até eles ficaram sabe, emocionados com o que eles fizeram. Eu achei gratificante e quero agradecer a oportunidade de poder fazer isso com a turma, porque nunca passou na minha cabeça de fazer uma aula dessas (MARIA JOSÉ, 2012).*

## SETE PISTAS QUE ENCONTREI PELO CAMINHO: A PARTILHA DE UMA PESQUISA

Chegou a hora de finalizar esta tese, o que não significa que seja o ponto final dos estudos que realizo com a Formação Contínua de professores. Este rito marca o início de um novo momento para um trabalho que vem crescendo e tomando outras formas. Por isso uso este espaço para “pedir licença para entrar” (FERRAÇO, 2003) na área dos estudos que envolvem a formação de professores, isso “representa ter a humildade de pedir para ficar e declarar que há muito mais que aprender e construir do que me foi possível perseguir nesses quatro anos” (SÜSSEKIND, 2007, p. 216).

Meu objetivo para este trabalho foi pensar uma Epistemologia de Formação Contínua que incorporasse o cotidiano por meio do trabalho com narrativas a respeito do que se passa nas salas de aula, as trocas de experiências, as histórias de vida e os saberes experienciais. Essa busca é apenas o início de um caminho que pretendo seguir em futuras investigações. Há muito o que (des)cobrir ainda, não só no sentido da elaboração dessa Epistemologia, mas sobretudo porque essa elaboração é um devir. Sei que não há uma forma única de se trabalhar com a formação contínua de professores, há sim, portas de entrada que esta tese buscou mostrar. Esse trabalho é tecido no e pelo coletivo e, como tal, precisa de ouvidos atentos porque o caminho a seguir é sempre novo.

Mas é necessário que este texto tenha um fim e que este mostre o resultado do trabalho que foi realizado. No entanto, é preciso marcar que este resultado é sempre provisório, sendo coerente com tudo o que defendi até este momento. Nada de respostas definitivas, únicas ou estanques, mas caminhos que possam nos ajudar a trilhar um trabalho de Formação Contínua que seja democrático, coletivo e horizontal.

Sendo assim, apresento algumas considerações que acho importantes e o farei parodiando o texto de Mia Couto *Os sete sapatos sujos* (2011b), em que ele compartilha questões do continente africano dizendo ter escolhido este terreno onde “ninguém tem licenciatura nem pode ter a ousadia de proferir orações de “sapiência”. O único segredo, a única sabedoria é sermos verdadeiros, não termos medo de partilhar publicamente as nossas fragilidades” (p. 25-26).

Esse foi o caminho que segui até aqui, ou seja, expus minha pesquisa com todas as suas fragilidades e termino partilhando com os leitores deste trabalho minhas dúvidas e

minhas, às vezes solitárias, às vezes coletivas, cogitações. No entanto, na contramão de Mia Couto, em vez de sapatos sujos, trago sete pistas caçadas durante a pesquisa, pensando estas pistas como portas de entrada para uma Epistemologia de Formação Contínua em tessitura. Para isso, uso trechos retirados de dentro deste texto que me ajudaram a elaborar as pistas.

### **Primeira pista - Professores são autores de sua prática**

Apesar da imposição de propostas curriculares predeterminados e de ,uma “escola” – instituição – que pretende padronizar por meio de aceitação exclusiva e excludente de conhecimentos e objetivos hegemonicamente preestabelecidos, que buscam direcionar o trabalho das professoras em geral, e de Queimados, em particular, numa clara tentativa de “ensinar” o que elas “não sabem fazer”, como também da infinidade de relatórios, provas e avaliações por meio dos quais se avaliam alunos e professoras, elas subvertem essa imposição e tecem seus currículos no cotidiano das salas de aula mostrando que há um processo de autoria.. Nesse sentido, um projeto que reconheça essa autoria pode ser um caminho para que, juntas, essas professoras possam elaborar práticas de conhecimento sempre indissociáveis de práticas políticas, que sejam, no presente, *experiênciaspráticas* emancipatórias produtoras de possibilidades de justiça cognitiva.

Para isso, esta pesquisa propôs uma formação pautada numa perspectiva ecológica (SANTOS, 2008), algo plural e infinito, só possível no diálogo entre os conhecimentos que perpassam os cotidianos das escolas. A troca de *experiênciaspráticas* plurais se mostrou, então, um caminho fértil na tessitura de uma Epistemologia de Formação Contínua, pois por meio dela percebemos a oportunidade de reconhecer a diversidade de saberes presentes nas relações alunos/professoras e as possibilidades ali contidas.

As professoras de Queimados mostraram que os currículos são praticados com cada turma de uma forma diferente, ou seja, cada trabalho está carregado de autoria que se compartilhada pode abrir caminho para que outras professoras reinventem outras práticas e reflexões acerca do processo de *aprenderensinar* àquelas crianças dos quartos anos ALFA.

## **Segunda pista – Há muitas formas de conhecimento habitando o mundo**

No diálogo com uma professora que trabalha com classes especiais no município do Rio de Janeiro, ouvi: A minha prática com a classe especial é muito diferenciada, nela não existe fracasso. Qualquer avanço com eles é muito significativo. Essa fala me pôs a pensar sobre os “destinos” das classes regulares se permanecemos fechados na valoração de uma única forma de conhecimento. É nessa recusa de perceber diferentes modos de ler o mundo e sentir a vida que está a violência usada em nome de um princípio, de uma única legitimidade. Algumas professoras de Queimados, a partir da troca de *experiências praticadas*, relataram formas de trabalho que mostraram que as diferenças não precisam ser transformadas em desigualdades, ou seja, há diferentes saberes circulando nas escolas e todos são legítimos. Praticar diferentes formas de olhar o mundo foi um exercício fundamental na promoção de reflexões coletivas acerca da tessitura de currículos mais solidários e emancipatórios.

## **Terceira pista – Nossos saberes e ignorâncias estão enredados em nossas histórias**

Durante o percurso, as professoras escreveram seus memoriais, exercitando a “escrita de si” (SOUZA, 2006a) e com ela o entendimento de que ninguém forma ninguém, ou seja, seu processo de formação é na verdade um processo de autoformação.

Por meio de suas narrativas e memoriais, pudemos nos aproximar de suas vidas, de seus processos de formação e de suas práticas curriculares. Suas histórias nos ajudaram a compreender que há uma complexidade no enredamento de sua formação que é tecida em múltiplos *espaçotempos* sejam eles suas salas de aula, suas escolas de infância, seus cursos de formação em ensino médio ou em nível superior, na relação com seus alunos e alunas, nas relações com os outros de sua escola e família. Dessa forma, pudemos compreender como cada uma, dentro do seu possível e de sua história no mundo, exercita sua docência e se forma todos os dias nos múltiplos *espaçotempos* em que circula.

#### **Quarta pista – Fazer no presente o que se pretende que seja o futuro**

As narrativas de *experiênciaspráticas* e das histórias da vida cotidiana nesta pesquisa apontaram caminhos para seguir adiante, ou seja, a fim de tecer o futuro glorioso tão alardeado pela modernidade ocidental é necessário viver o presente, construindo nele, cotidianamente, uma educação solidária e democrática. Educar na cidadania, na solidariedade, vivenciando o presente é o único modo possível de viver no futuro uma educação solidária e democrática.

Por meio da proposta de outro modelo de racionalidade denominada “razão cosmopolita” (SANTOS, 2006b), que expande o presente a fim de viver o agora em toda sua complexidade, vimos a possibilidade de construir projetos que não desperdicem as tantas e tão diferentes experiências vividas por aquelas que estão nas escolas de Queimados, ou seja, expandir o presente a fim de vivenciar experiências é uma possibilidade de vivermos no futuro práticas mais emancipatórias e democráticas.

#### **Quinta pista – A concepção de currículo está para além da concepção hegemônica de currículo**

Somos levados a crer que a participação dos professores sobre os currículos restringe-se quase que somente à sua execução quando, na verdade, mesmo sem participar diretamente de sua elaboração formal, as professoras de Queimados modificaram e experimentaram em suas salas de aula produções curriculares. Muitas pesquisas e textos sobre as escolas desqualificam os saberes experienciais, enquadrando o fazer docente, limitando-o ao conjunto de orientações e regras marcadas pela racionalidade técnico-experimental hegemônica na modernidade. Esse trabalho nos mostrou que essa é uma impossibilidade, ou seja, as políticas curriculares estão impregnadas de *políticopraticantes* (OLIVEIRA, 2013a) que reinventam os currículos diariamente.

Numa discussão sobre um possível projeto educativo emancipatório, Santos (2009, p. 18) aponta a importância de se reconhecer o espaço da sala de aula como “lugar que se assente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares

sentidos inesgotáveis”. Afirma que o saber não existe distante das práticas e dos diálogos e conflitos entre os diversos saberes. Pudemos “assistir” a isso por meio dos relatos de *experiênciaspráticas* das professoras, ou seja, vimos que a produção curricular cotidiana que se dá nas escolas envolve diferentes *saberesfazeres*, invenções e inovações que, mesmo sendo consideradas como meras adaptações metodológicas do ponto de vista formal, podem nos remeter a outra maneira de pensar os currículos.

Veiga-Neto (2002, p. 59) diz que os currículos devem ser entendidos numa dimensão que vai muito além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são ensinados na escola. São também produtos das práticas, dos diálogos entre saberes que atravessam e são atravessados pela complexidade do mundo, tornando as escolas *espaçostempos* de circulação e criação de conhecimentos. Assim vimos acontecer, pois durante todo o percurso ouvimos histórias que nos fizeram entender que há uma produção curricular para além de qualquer compreensão hegemônica do que seja currículo. Ele está sendo produzido coletivamente, cotidianamente, de forma desobediente (mesmo que isso aconteça de forma inconsciente), enredado a diversos saberes, emoções e diálogos.

**Sexta pista – No encontro com professores, aprendemos e ensinamos, nos autoformando nesse processo.**

Ao caçar narrativas de experiências singulares a fim de expandir o presente, damos aos relatos de experiências que *ouvimosvivemos* a possibilidade de multiplicação. Dessa forma, tecemos conjuntamente uma Epistemologia de Formação Contínua que se valeu das trocas do que acontece cotidianamente no trabalho de sala de aula e do entendimento de que a formação é na verdade um processo de autoformação.

Nesse processo, formam-se as professoras de Queimados, nós do Colégio de Aplicação e os bolsistas que passaram pelo processo.

Certamente, não sou a mesma que entrou na Secretaria de Educação de Queimados em 2010. No desenrolar desta pesquisa, fui aprendendo e ensinando de uma forma que me modificou.

Essa é uma das pistas que posso deixar por aqui, pois quando mergulhamos no cotidiano da pesquisa, nos encharcamos de outros.

### **Sétima pista – Uma epistemologia de Formação Contínua pode ser reinventada todos os dias na coletividade de professores**

As professoras com as quais trabalhamos na pesquisa vivem muitos conflitos gerados pela complexidade presente em suas turmas de quartos anos ALFA. Buscamos juntas, nesse tempo, percorrer labirintos – aprendemos com Deleuze que o aprender se encontra aí – na tentativa de encontrar caminhos para os anseios e questões que se apresentaram no cotidiano. Por meio da partilha, uma se fez presente no cotidiano da outra, tecendo redes e percebendo o quanto olhar para o outro é fundamental.

Fomos, coletivamente e a partir do que era possível a cada uma, aprendendo a desaprender as verdades que não nos deixavam perceber a complexidade do mundo. Segundo Queirós (1996), é necessário “diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramar as janelas e espiar mais longe” (p. 10), a fim de poder lidar com nossas cegueiras. No encontro, na partilha e no “mergulho sem a boia” (ALVES, 2008), aprendemos que o encontro com o outro pode desatar nós e diminuir nossa “cegueira epistemológica” (OLIVEIRA, 2007).

A pesquisa aqui apresentada durou cerca de quatro anos e teve um público diferente a cada ano. Somente algumas professoras puderam ter acesso ao grupo por dois anos. No entanto, o contato entre elas mesmas e entre elas e nós foi ampliado por meio das redes sociais, ou seja, *e-mail* e *facebook* foram ferramentas importantes no processo de troca, pois com elas pudemos ampliar nosso contato. Assim, algumas professoras têm, até hoje, acesso a todo o trabalho desenvolvido nesses quatro anos. Elas sugerem atividades umas às outras e, quando possível, buscam estar presentes em palestras e cursos que realizamos em outros espaços, ou seja, uma rede foi formada e a coletividade pode alimentá-la.

Dessa forma, posso dizer que aprendemos que o outro nos abre possibilidades de ver, ouvir e sentir o que sozinhas não nos é possível, é com o coletivo, na discussão, no falar e no ouvir que está o processo de formação.

## **Ponto final**

Espero, nesta minha escrita, não ter sido muito rígida, falando como se as verdades fossem absolutas e inquestionáveis, pois entendo que o saber é relativo e devemos compreendê-lo como algo em constante transformação. Como dizia o mestre Paulo Freire (2004, p.76) “o mundo não é, o mundo está sendo”.

Compartilhar essa pesquisa foi um desafio ao qual não pude me furtar, durante quatro anos me envolvi completamente com este trabalho. Fiz isso puxando fios da minha rede, tecida ao longo da minha história, que começou a ser escrita no dia em que nasci e que vem sendo formada todos os dias.

Estou acabando o doutorado. Um momento muito significativo da minha vida e, com ele, fecho um ciclo da minha vida. Termino com desejo de iniciar muitos outros, pois esta pesquisa foi, é e está sendo muito importante na minha formação. Através desta “ilha” da minha subjetividade, que está em evidência neste momento (estou completamente envolvida na escrita deste trabalho e nos aprenderes que compartilho aqui), novas “ilhas” têm saltado de dentro de mim, querendo puxar novos fios da rede que tece minha vida e o desejo de ampliar descobertas vai se tornando enorme.

Concluo, assim, esta tese, que não pretende trazer em seu corpo conclusões fechadas e sim, novas possibilidades de entendimento do que pode ser uma Epistemologia de Formação Contínua. Espero, desta forma, estar contribuindo com os leitores deste trabalho, trazendo a compreensão de que há muitas possibilidades de se fazer, tecer professor/a todos os dias, de forma imprevisível, utópica, única e apaixonada.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- ALVES, Nilda. Os romances das aulas. *Revista Movimento – Profissão docente: teoria e prática*, Niterói, n. 2, p. 7-32, set. 2000a.
- \_\_\_\_\_. A experiência da diversidade do cotidiano e suas consequências na formação de professores. In: FILHO, Aldo Victorio; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (orgs). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-30.
- \_\_\_\_\_. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). *O sentido da escola*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
- \_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008. p. 39-48.
- \_\_\_\_\_. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 mar. 2014.
- ALVES, José Cláudio Souza. *Dos barões ao extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense*. Duque de Caxias/RJ: APPH, CLIO, 2003.
- ARRISCADO NUNES. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. *et al. Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 35-98.
- \_\_\_\_\_. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel G.; ABRAMOWICS, A (orgs). *A reconfiguração da escola, entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas: Papyrus, 2009.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2011.
- BAKHTIN, Michail. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

- BARRETO, Alessandra Siqueira. *Notícias de uma guerra: estratégias, ameaças e orações*. *Horiz. antropol.* [online]. 2007, vol.13, n.27, pp. 183-212. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832007000100009>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.
- BARROS, Manoel. *Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas – sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus Editora, 2005.
- BROOK, P. *O ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.
- CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, R. (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003.
- CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*: p. 220-227, set./dez, São Leopoldo, RS: 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COUTO, Mia. Línguas que não sabemos que sabíamos. In: COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2011a.
- \_\_\_\_\_. Os sete sapatos sujos. In: COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2011b.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge – *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* Rio de Janeiro: Autêntica, 2001. p. 119-138.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber. eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

ENNE, Ana Lucia. *Lugar, meu amigo, é minha Baixada: memória, identidade e representação social*. Tese (doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro: PPGAS: UFRJ, 2002.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

\_\_\_\_\_. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GEIGER, Pedro Pinchas; SANTOS, Ruth Lyra. *Notas sobre a evolução da ocupação humana da Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro: IBGE. Conselho Nacional de Geografia, 1955. - Separata da "Revista Brasileira de Geografia", nº 3 – Ano XVI. pág. 291-313.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez Editora; Buenos Aires: CLACSO, 2002, 279p.

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

GERALDI, J.W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, C. M. G; GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012.

- GERALDI, João Wanderley; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alli, 2010.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. *Multidão: guerra e democracia na era do império*. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira *et al.* Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.100-112, jul./dez. 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge. Dar a Palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2001. p. 119-138.
- \_\_\_\_\_. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 2002 n. 019, p.20-28.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-54.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal – lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- LUCIO, E. O. *Tecendo os fios da Rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica*. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado Educação) – FE/UFRJ. Disponível em: <[http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Lucio\\_Elizabeth\\_Orofino\\_Dissertacao.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Lucio_Elizabeth_Orofino_Dissertacao.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2014.
- MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed, 1995.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Quem é Michel Maffesoli: entrevistas com Cristophe Bourseiller*. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2011.

MANGUEL, Alberto. *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MATURANA, H.  *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MOGARRO, Maria João. Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 17, p. 7-31, abr. 2005.

MONTEIRO, Linderval. *Baixada Fluminense: Identidade e Transformações*. Estudo de relações políticas na Baixada Fluminense. Dissertação (Mestrado em História Social) – Rio de Janeiro, UFRJ, 2001.

\_\_\_\_\_. *Retratos em movimento: Vida política, dinamismo popular e cidadania na Baixada Fluminense*. Tese (Doutorado em História Social) – Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2007.

MORAES, Maria Candida. *Transdisciplinaridade e educação*. IN: Rizoma freiriano, Universidad de Sevilla, España. Editora invitada, vol. 6, 2010.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). *O sentido da escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NEGRI, Antonio. Para uma definição ontológica de multidão. *Revista Lugar Comum*, n. 19-20, p. 15-26, jan./jun. 2004. Rede Universidade Nômade.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.

\_\_\_\_\_. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, n. 350, p. 205-218. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, 2009.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida npo Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Espaços educativos em imagens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (orgs.). *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos Praticados – entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. *Boaventura & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.28, n.98, p: 73- 95, jan/abril.. 2007: 47 – 72.

\_\_\_\_\_. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. ETD. *Educação Temática Digital.*, v.9, p.162 - 184, 2008.

\_\_\_\_\_. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: OLIVEIRA, I.B. (org) *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2010. p. 13-36.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *praticadospensados*. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 23 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Currículo e processos de *aprendizagemensino: políticaspráticas* educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. *Revista Instrumento: Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.

PACHECO, Dirceu Castilho. *Arquivos pessoais de praticantesdocentes e as pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, 157p., Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PROPED-UERJ, 2008.

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

PATTO, Maria Helena Souza (org.) *A cidadania negada, políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PENNAC, Daniel. *Diário de Escola*. São Paulo: Ed. Rocco, 2008.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: REUNIÃO

ANUAL DA ANPED, 26, 2003. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 18/ out. 2012.

PINEAU, Gastón. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU, Gastón. O gaio saber do amor à vida. In: SOUZA, Elizeu, C.; MIGNOT, Ana C. V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008. p. 17-38.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho - algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: ANTONACCI, M. A.; PERELMUTER, D. (orgs) *Projeto História - ética e história oral*. São Paulo: PUC - SP, 1997.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: G.V.T. PRADO; R. SOLIGO (orgs.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-60.

QUEIRÓS. Bartolomeu Campos de. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte: Miguilin, 1996.

REIS, G.R.F.da S. *Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidianas e formação de professoras*. Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado Educação) – ProPED/UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. O todo é igual a cada uma das partes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 1999 52/53, p. 5-14.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as Ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fórum social mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

\_\_\_\_\_. *A Gramática do tempo: para um nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006b.

\_\_\_\_\_. A douta ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, março 2008, p. 11-43.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lucia Souza de, MORAES, Salette Campos de. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15-40.

\_\_\_\_\_. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, E. O. dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. In: *25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

SANTOS, Aiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

SGARBI, P. *Para uma epistemologia do cotidiano*. In SGARBI, P. Avaliação pensada a partir de uma epistemologia do cotidiano. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado), 2005.

SILVA, Ana Carolina Ferreira Rodrigues da. *Vozes da Baixada: um estudo sobre rádio comunitária em Queimados e São João de Meriti* Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007a.

SILVA, Maria Fátima Souza. *Das Terras de Mutambó ao município de Mesquita - RJ: memórias da emancipação nas vozes da cidade*. Mesquita/RJ: Entorno, 2007b.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; Zaccur, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (orgs). *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006a.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista *Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006b.

SÜSSEKIND, M. L. S. *Teatro de Ações*: arqueologia dos estudos *nosdoscom* os cotidianos, relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas, 235 f., Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, dezembro, 2007.

TORRES GARCÍA, Joaquín. *Universalismo Construtivo*. Buenos Aires: Poseidón, 1941.

VEIGA-NETO, Afredo. Veiga-Neto, Alfredo. Currículo e Telemática. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*, Porto: Porto Editora, 2002.

## ANEXO 1 – Autorização para uso de imagens e narrativas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Autorização de Uso de Imagem, Nome, Dados Biográficos e Narrativas

Eu, abaixo assinado e identificado, autorizo o uso de minha imagem, nome, dados biográficos e narrativas por mim escritas e de todo e qualquer material entre fotos (seus respectivos negativos), documentos e/ou depoimentos por mim apresentados, para fins científicos e de estudos (livros, artigos) em favor dos pesquisadores participantes do Projeto de Pesquisa e Extensão **“CONVERSAS ENTRE PROFESSORES: a prática como ponto de encontro, outra forma de pensar a formação e os currículos praticados”** do Colégio de Aplicação da UFRJ ao qual participo.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem, nome, dados biográficos e narrativas por mim escritas, ou a qualquer outra imagem por mim cedida e assino a presente autorização.

Rio de Janeiro, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Professor participante

Nome:
Endereço:
Cidade:
RG N°:
CPF N°:
Telefone para contato:
Email: