



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

ALINE SANTOS DE LIMA RAMOS

MEMÓRIAS, SENTIDOS, ESCRITAS E EMOÇÕES:
(RE)INVENÇÕES DE MIM E DOS OUTROS EM NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

RIO DE JANEIRO

2015

ALINE SANTOS DE LIMA RAMOS

**MEMÓRIAS, SENTIDOS, ESCRITAS E EMOÇÕES:
(RE)INVENÇÕES DE MIM E DOS OUTROS EM NARRATIVAS DE
FORMAÇÃO**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Sússekind

RIO DE JANEIRO

2015

R175 Ramos, Aline Santos de Lima.
Memórias, sentidos, escritas e emoções: (re)invenções de mim e dos outros em narrativas de formação / Aline Santos de Lima Ramos, 2015.
112 f. ; 30 cm

Orientadora: Maria Luiza SüsseKind.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Professores - Formação. 2. Estudos do cotidiano. 3. Memória - Aspectos sociais. I. SüsseKind, Maria Luiza. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.71

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aline Santos de Lima Ramos

**Memórias, sentidos, escritas e emoções: (re)invenções de mim
e dos outros em narrativas de formação**

Aprovado(a) pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Sússekind – PPGedu/UNIRIO
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Carmen Sanches Sampaio – PPGedu/UNIRIO
(membro interno)

Prof.^a Dr.^a Alexandra Garcia - FFP/UERJ
(membro externo)

Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Fátima dos Santos Morais - FFP/UERJ
(membro externo)

Dedico esta dissertação a Marília Santos, minha mãe, por ter sido o primeiro outro na minha vida, a primeira voz que deu sentido ao que penso, sinto e faço.

A Lourival, meu pai em memória, pelos aprendizados de uma vida alimentada pela brutalidade desigual e por seus desvios que o faziam sorrir.

A Alexander Ramos pelo amor, companheirismo, participação e motivação nos dias de desilusão, tristeza, alegria e descobertas na elaboração desse trabalho.

Aos meus irmãos e minha *dinha* pelo cheiro da infância guardada em mim.

Aos meus alunos por me fazerem professora.

Agradecimentos

Agradeço a minha orientadora, professora e amiga Maria Luiza Süssekind pela aventura de caminhar ao seu lado desde 2010 e pela potência epistemológica que venho conhecendo e construindo a cada dia ao ser ajudada a perceber o outro em suas diferenças, percebendo as minhas diferenças, e descobrir minhas potencialidades na e com a presença do outro. Obrigada, também, por mais uma vez deixar marcas na minha *escritavida* formação.

Às professoras Alexandra Garcia, Carmen Sanches e Inês Barbosa pelos diálogos em minha qualificação e por terem sido meu excedente de visão.

À professora Carmen Sanches, em especial, pela generosidade de suas ações, obrigada por me permitir voar outros voos.

À professora Jaqueline Morais pelo carinho e incentivo ao meu trabalho.

A minha família e amigos pela compreensão aos momentos que precisei me ausentar e, pela grande torcida na realização do mestrado.

Aos grupos de pesquisa, espaços formativos docentes que me acolheram de forma democrática e solidária, pois *cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo* (SAINT- EXUPÉRY, 2014). E assim, muitas vezes até em tão desconhecidas, muitos outros, desestabilizaram o mundo que construí.

Eternamente grata ao PIBID por ser um projeto de valorização das práticas escolares, por oportunizar aos estudantes de licenciaturas em parceria com professores, supervisores e alunos das escolas pública a viver a docência e a escola em pleno funcionamento. Como foi lindo viver o PIBID na graduação e hoje, no mestrado, encontrar licenciados que também estão aprendendo com a escola a serem professores.

À CAPES pela bolsa de estudos concedida ao longo do mestrado.

À UNIRIO por me formar professora, pesquisadora e acima de tudo por alimentar minhas utopias.

Resumo

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEdu, na Linha de Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias e, no Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores(GPPF/UniRio), pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, com orientação da Professora Doutora Maria Luiza Süsskind e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior/CAPEF. A pesquisa que deu origem a este trabalho se desdobra no campo da formação de professores, tendo como foco as narrativas produzidas em situações formativas de coletivos de docentes em diferentes *espaçostempos*. Compreendendo a potência na interlocução com os outros no âmbito da formação, buscou-se a partir de conversas transcritas, das leituras dos relatos produzidos e das participações nesses encontros, perceber as compreensões e sentidos negociados ao longo dos percursos formativos em relação à expectativa da docência, a imagem das escolas, a produção das diferenças e os saberes das práticas cotidianas que permitiam diálogos para além da espacialização dos encontros. Apostando nos caminhos metodológicos com base nos estudos *nosdoscom* os cotidianos, seguindo indícios e pistas da cultura ordinária presentes nas narrativas das práticas pedagógicas, um mosaico de sentidos do cotidiano escolar da vida cotidiana se inventa. Nesse sentido, o trabalho tece também reflexões sobre os limites científicos de perceber outros conhecimentos do mundo.

Palavras-chave: estudos dos cotidianos; formação docente; narrativas

Abstract

Dissertation presented as a partial fulfillment of the requirements for the degree of Master in Education by the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO)'s Postgraduate Program in Education/PPGEdu, in the Educational Practices, Languages and Technology Research Field and, in the Research Group: Educational Practices and Teacher Education (GPPF/UNIRIO), under the advice of Prof. Dr. Maria Luiza Sússekind and financed by CAPES. The research that led to this work unfolds in the field of teacher education, focusing on the narratives produced along education situations of teachers' groups in different spacetimes. Understanding the power in dialogue with others in the education scope, we sought from transcribed conversations, reading of produced reports and participation in these meetings, notice the understandings and meanings negotiated over the education courses regarding the expectation of teaching, the image of the schools, the production of differences and knowledge of daily practices that allowed dialogues beyond the spatial distribution of the meetings. Betting on the methodological approaches based on studies in/of/with everyday, following evidences and clues of ordinary culture that are present in the narratives of the pedagogical practices, a mosaic of senses of the everyday school life is invented. In this sense, the work brings reflections about the scientific boundaries to perceive other knowledge from the world.

Keywords: studies of every-day life; teacher`s formation; narratives

Sumário

Apresentação	10
Introdução – Imaginário milho (narrando e des-escrevendo a pesquisa)	11
Capítulo 1 – Histórias de vida e histórias da minha vida	18
1.1 Da infância entre pneus e sucatas à universidade.....	18
1.2 A universidade: Pedras e Caminhos.....	30
Capítulo 2 – Narrativas, pesquisas e práticas de formação	39
2.1 Narrativas com a formação de professores	39
2.1.1 Contando sobre o campo e a escrita da pesquisa.....	44
2.2 O discurso até que é bom: crise da ciência moderna	55
Capítulo 3 – Entre pistas, <i>writings</i>, pesquisas	67
3.1 O saber indiciário e a pesquisa <i>nosdoscom</i> os cotidianos	67
3.2 FALE comigo e com os outros: a universidade e a multiplicidade de experiências narrativas das escolas	71
3.3 Narrando os silêncios de Menocchio e as vozes do racismo: as pistas de um outro quase legítimo	82
3.3.1 Branco se você soubesse o valor que o preto tem. Tu tomava banho de piche e ficava preto também”	83
3.4 Free writing: praticando escritas como "arte de dizer", pensar, fazer, formar e praticar nas redes de saberesfazeres.....	90
Considerações Finais	106
Referências bibliográficas	109

Apresentação

A pesquisa que deu origem a esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na Linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias. O estudo busca entrelaçar narrativas orais e escritas, tecendo compreensões por meio de pistas indiciárias sobre muitos sentidos negociados ao longo dos percursos formativos, a imagem da escola, as aprendizagens em encontros com a autobiografia e a formação de professores, no que concerne à potência dos encontros com os outros em espaços formativos. As vozes faladas e escritas passeiam gazeteiramente pelos textos, trazendo suas múltiplas experiências numa busca de contribuir com as reflexões do campo dos estudos em formação de professores.

O primeiro capítulo, intitulado *Histórias de Vida e histórias da minha vida*, aborda as implicações da escrita da pesquisa que se desenrola com a história de vida e os sentidos da escola e da universidade na conquista da formação docente como lugar a priori de salvação e teorização nos estudos e na minha vida.

No segundo capítulo, *narrativas, pesquisas e práticas de formação*, a discussão gira em torno das narrativas de abordagem autobiográfica, das escritas livres e dos múltiplos entendimentos da formação, por mim defendida como contínua. Ainda, apresento um mapeamento dos espaços híbridos e anti-hierárquicos nos quais compartilhei narrativas durante minha própria formação. Uma explicação sobre o campo multisituado e a discussão sobre a formulação das ciências se delineiam na trama desse capítulo.

No último capítulo, *Entre pistas, writings e pesquisas*, busco pensar a formação docente nos seus pormenores mais negligenciáveis, pensando a vida cotidiana para além de sua redução em pesquisas com dados quantificáveis trazendo as contribuições da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos e enfrentando alguns temas que me chamaram atenção durante a revisão do material de campo como a questão da diferença. Assim, seguindo pistas em narrativas de licenciandos e professores que falam dos cotidianos escolares trago a riqueza da vida cotidiana, as táticas dos praticantes, a discussão sobre diferenças e o relato do mundo-memória ao revisitar encontros com as normalistas.

Introdução: imaginário milho (narrando e des-escrevendo a pesquisa)

Depois de hoje
 a vida não vai mais ser a mesma
 a menos que eu insista em me enganar
 aliás
 depois de ontem
 também foi assim
 anteontem
 antes
 amanhã
 (Paulo Leminski¹)

Voltar ao texto após a qualificação foi um processo importante para novos rumos na *escritavidaformação*². A contribuição da banca, a partir das discussões que proponho, foi um alerta de que precisava trabalhar com mais cuidado os movimentos e implicações do meu texto, quanto a escrita, narrativa e formação docente, temas pulsantes na minha pesquisa.

Precisei de tempo e muitos diálogos com os outros para depurar, refinar, lidar com o texto após as muitas re-leituras tanto pelas professoras que compunham a banca examinadora, Inês Barbosa de Oliveira, Alexandra Garcia, Carmen Sanches e minha orientadora Maria Luiza Sússekind, quanto pelos leitores ou não da minha dissertação, mas que de algum modo fazem parte desse diálogo. Assim, não posso e não quero invisibilizar as redes tecidas nos cotidianos junto aos familiares, amigos, alunos e professores.

Esses encontros nos corredores, caminhadas, nas inúmeras leituras, no ponto de ônibus, na sala de aula, nas conversas no Facebook, encontros de pesquisa, encontros familiares, encontros por acaso que, de mil maneiras diferentes, quase sempre eram

¹ LEMINSKI, 2013, p.11

² Faço uso da escrita diferenciada, tendo como referência o princípio da Juntabilidade (SARBI, 2005; ALVES, 2001) que vem ganhando força nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, ao compreender que a junção de termos é uma possibilidade de produzir novos sentidos e significações. Sgarbi (2005, p.49) propõe ao longo de sua tese “juntar coisas antes não juntáveis”, tais como: *dizerpensarfazer*, uma vez que hegemonicamente a epistemologia da modernidade hierarquizou o fazer/pensar, ordem/caos, espaço/tempo subalternizado as formas de conhecer e de criar conhecimentos, dividindo o todo em partes.

atravessados pela pergunta: *E o mestrado você está gostando? Quando tempo para terminar? Qual o tema?*

Em meio a essas e outras perguntas, leituras, expectativas e palpites, a escrita do texto final foi acontecendo como movimentos e tentativas de dizer e escrever a pesquisa. Comecei a escrevê-lo com muitos fios, tensões, emoções, encontros, desencontros, medos, implicações e, muitas vezes, de um modo **não** ordenado, apressado, inquieto. Escrevia um capítulo e voltava a outro, movia o texto, subtraía partes, acrescentava outras. Nessa dinâmica muitos buracos foram se formando no texto e muitos outros fios de escrita, narrativas, relatos meus, dos outros, tramas nossas eram compiladas seguindo o fluxo da escrita. Alexandra Garcia, no dia da qualificação, pontuou com sensibilidade: “O que foi difícil na leitura do seu texto foi entrar no seu texto, embora ele seja bem escrito e envolva a gente (...). Como eu não achava a porta de entrada, eu deixei o texto me levar”.

Embora a minha intenção inicial não fosse essa, confesso que o texto foi ganhando corpo sem que eu conseguisse administrar uma escrita mais organizada, centrada e com ideias mais direcionadas aos objetivos da pesquisa. A intenção do texto realmente estava camuflada.

A colocação da Professora Inês Barbosa de Oliveira também me sacudiu com a crítica que considero gritante ao meu texto em relação aos modos e as escolhas feitas nas narrativas autobiográficas:

(...) eu achei de um certo modo seu texto excessivamente individualista, no sentido em que você só traz a sua narrativa a partir do seu ponto de vista (...) em alguma dimensão essa narrativa guarda o que chamo de respostas fáceis.

Do mesmo modo a professora Carmen Sanches, minha professora de longa data e minha orientadora durante o primeiro ano de mestrado, também foi categórica: “conheço outra versão desta história que revela sentidos, outros!” disse referindo-se às situações narradas por mim de descontentamento com a escola e a universidade.

Fico lembrando da anedota irreverente do homem que se achava milho, contada na banca de qualificação pela Professora Inês Barbosa de Oliveira em que:

O sujeito mora num lugar que tem um galinheiro do lado de fora. O psicanalista é chamado porque ele não sai dali. Ele pensa que é milho e, está cheio de galinha do lado de fora, ele então não pode sair. E um belo dia ele diz ao doutor que acha que estava curado. Eu não sou mais milho!

O psicanalista olha para ele e diz:

– Que maravilha! Então você pode sair.

Ele então olha para o psicanalista e diz:

– Então, dá para avisar as galinhas que eu não sou mais milho?

Considero uma aposta certa da Professora Inês compartilhar a história descontraída, provocativa e, que de um certo modo, traz pistas de um imaginário milho que habitou a minha infância, juventude e alguns momentos da minha vida adulta, além de deixar algumas marcas na escrita do texto de qualificação.

Por isso e por outras coisas, opto por trazer partes da conversa sobre o texto com a banca de qualificação, porque foi um momento primoroso no qual colocou-se em jogo possibilidades outras, e também pelo caráter dialógico e formativo que esse momento proporcionou.

Era preciso anunciar as escolhas da pesquisa, os caminhos, os sentidos, criar porta de entrada da pesquisa, definir os objetivos, lançar os desafios e superar uma *narrativa de dificuldade*. Uma vez que as situações de exclusão narradas por mim não combinavam com as astúcias, oportunidades e conhecimentos emancipatórios que eu queria discutir na minha dissertação. Em outras palavras, parar de esconder das galinhas com medo de ser devorada por elas. Mas era difícil achar os fios...

As vozes das professoras da banca me balançavam e seus questionamentos me faziam pensar os lugares os quais ainda me colocava. Era preciso correr os riscos, sair da casca, andar pelo galinheiro. O texto precisava se inscrever para além das dicotomias, ter mais cuidado com as generalizações, reducionismos e respostas fáceis (rápidas, com efeitos de causa e consequência).

Desse modo, assumo os riscos, as possibilidades, sentidos e implicações com a pesquisa tecida nos diálogos, narrativas, relatos, memórias e escritas minhas e dos outros docentes. Assim, a pesquisa considera a noção de *redes de conhecimento e de tessitura do conhecimento em redes* (Alves, 2008), entendendo que os conhecimentos são criados de maneiras variadas, na interação social, sendo impossível estabelecer o

momento/autor de sua produção e/ou sua apropriação, indo além da ideia sequencial de fatos e de linearidades.

Há muito venho acreditando que “depois de hoje a vida não vai mais ser a mesma, a menos que eu insista em me enganar, aliás, depois de ontem também foi assim, anteontem, antes, amanhã...” (Leminski, 2013, p. 11). Minha sensação foi de estar viajando dentro de mim. Parece loucura e, de algum modo, a formação docente foi servindo para revisitar/criar minhas memórias, minha trajetória, minha infância num embate entre o que me faz andar (dizer) e o que Certeau (2009, p. 170-171) explica como uma *relação entre o lugar de onde sai (uma origem) e o lugar que produz (uma maneira de passar)*.

Desse modo, o deixar de ser milho começa por diálogos, ensaios de escritas minhas. Não se debruça sobre um objeto de pesquisa, tampouco tem a pretensão de anunciar uma novidade, descoberta revolucionária para/no campo da educação. Fala de palavras miúdas, palavras sentidas, palavras vividas, palavras (des)aprendidas...

Então, escrever e tomar a palavra são situações muito complexas, mexem com o íntimo, com a história de vida, com um desejo de dizer “tudo”, mas também de não dizer nada. De certo modo, eu temia deixar de ser milho e rever toda uma história de fracasso e medos. Por algum tempo me neguei a escrever. Tal como Clarice Lispector, “eu queria iniciar uma experiência e não ser apenas vítima de uma experiência não autorizada por mim”(1999, p.19).

Ricardo Forster (2004) compreende o ensaio como um “artesanato da suspeita”, porque é uma “busca experimental que nasce das fissuras do discurso oficial” e é resultado de tensões que vêm atravessando a concepção de modernidade. O ensaio tem suas raízes no gesto da alquimia, do caminho inverso, da manifestação de um sofrimento, da secreta persistência da vida humana, da literatura como fonte de inspiração. Skliar (2014) traz a escrita ensaística “como um pretexto que se relaciona com a aventura intelectual, com o labirinto de ideias que surge da problematização permanente, com enigma exposto em carne viva, através de um relato que não pode nem quer ser sistemático” (p. 102). Assim, entendo o ensaio como possibilidade de abertura a outras formas política, ética e estética da linguagem (FILÉ, 2010).

Mesmo pensando assim, foi difícil começar esta pesquisa. Escrever a pesquisa. Assumir palavras minhas, experiências minhas. Skliar (2012) foi uma das vozes que muitas vezes acalentou minhas angústias e contribuiu para eu pensar no que *andava escrevendo*, como uma “escritura de aforismo, essa ambição de dizer tudo, de dizer tudo pela primeira vez, e de sucumbir em cada linha, de provocar a explosão do ser, mas não da palavra. Dizer tudo em síntese e em sua novidade” (Idem, p.29).

Em alguns momentos minha escrita ainda é uma escrita com atropelos, carente de coerência, recorrente e fragmentada, que pretende não sucumbir-se como moribunda, mas não é outra coisa senão uma espécie de “corpo transformado em páginas em branco onde uma operação escriturística pode indefinidamente produzir o avanço de querer-fazer um progresso” (CERTEAU, 2009, p.271). Com Alves (2008) defendendo uma outra escrita, diferente da aprendida, expressa

com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que talvez não possa mais ser chamada de “escrita”, que não obedeça a linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios (Idem, p.31).

Assim, do *caos, da putrefação* (GINZBURG, 2006), do desvio, da barreira, do incômodo, da descoberta, experiência, conversa, imagem, *das redes de conhecimentos* (ALVES, 2008), a escrita desta dissertação se fez no movimento de procurar, duvidar, desdizer, viver, sofrer, corporificar, ter alma, voz, emoção, pensamento e se achar a partir do outro/ com o outro, também sujeito encarnado (NAJMANOVICH, 2001), protagonista (FERRAÇO, 2008), praticante cotidiano (CERTEAU, 2009).

Como comunicar as experiências com os outros, os praticantes da pesquisa, homens ordinários, sem promover seu apagamento? Como superar as formas acadêmicas nada *literaturizadas* de escrita? Como produzir uma dissertação fugindo ao discurso científico reducionista e reprodutivista?

Não agregaria nada a essa discussão insistir sobre algo que já foi muito estudado: a educação institucional, a instituição educativa, a escola é uma invenção e um produto daquilo que denominamos como modernidade. As conclusões, já conhecidas, sobre a relação entre modernidade, educação e escola são evidentes: o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem

fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só buscaram restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração etc. (SKLIAR, 2003, p.45).

Contrariando todo um legado de cientificidade que aponta a escrita como um ato de *afastamento do corpo vivido* (CERTEAU, 2009, p. 209), aqui ela só passou a existir (se encontrar) na e com a presença do outro. Embora, de certo modo, isso signifique assumir que, ainda assim, qualquer escrita tenha suas limitações.

Geraldi (2010), com base nos estudos de Bakhtin, também critica o caráter excludente da estrutura da língua e usa o campo da variedade linguística a fim de incluir a oralidade entre as categorias de gêneros do discurso. Sendo assim, as narrativas orais, como gênero primário que constitui a comunicação verbal, compõem a trama emaranhada dos discursos cotidianos, nas conversas e nas autorias, formatos e linguagens múltiplas. As narrativas escritas sendo gêneros do discurso secundárias são representantes de comunicações que exigiriam o diálogo para a compreensão do dito, embora a escrita acadêmica pressuponha o contrário.

Por isso, o autor defende a *pesquisa em linguagem na contemporaneidade* como um terreno de negociações de sentidos e aponta com isso para certa *frouxidão metodológica* (GERALDI, 2010) talvez em oposição à vigilância epistemológica (BOURDIEU, P. Apud: SÜSSEKIND, 2007), considerando assim a mobilidade da linguagem, sujeito, discurso e texto em suas pesquisas.

Vale ressaltar que este *ensaiotextonarrativapesquisa* tem início muito antes do meu ingresso no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro. Ele é construído por redes de encontros, afetos, inquietudes, e emaranhado por narrativas de formação docente. Narrativas as quais aprendi a perceber e valorar enquanto conhecimento de, sobre e com o mundo, cujo *terreno de significações compartilhadas* (OLIVEIRA; GERALDI, 2010) produz compreensões sempre singulares. Embora sejamos seres de palavra, a experiência com a palavra, o texto, sempre “trata-se de um labirinto construído a partir daquilo que as palavras fazem conosco e daquilo que nós, supomos, que também fazemos com as palavras” (SKLIAR, 2012, p.16).

É um *ensaio textonarrativapesquisa* que desconfia de si, mas também se lança por fronteiras e pontes, seguindo *pistas indiciárias* (GINZBURG, 1989) nos relatos dos sujeitos ordinários envolvidos e nas minhas muitas redes subjetivas, conversando e caçando a laço (CERTEAU, 2009) palavras, gestos e relatos dos sujeitos produtores de conhecimentos, que expõem seus saberes e não-saberes nos cotidianos da formação docente ao narrarem suas experiências de formação. Eu me vejo também dialogando com meus saberes e não-saberes e assumindo uma *escrita atravessada* porque *em travessia* que borda nas redes da minha história de vida as marcas de minhas tessituras de/com/sobre/na formação.

Capítulo 1

Histórias de vida e histórias da minha vida

1.1 Da infância entre pneus e sucatas à universidade

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou sabe. Perigo de mexer no que está oculto. (LISPECTOR, 1999. p.15)

(...) a experiência escriturística se desdobra segundo o modo da relação entre o ato de avançar e o solo mortífero onde se traça a sua itinerância. (CERTEAU, 2009. p.273)

As palavras se atropelam, não saem, engasgam. Tecer e produzir argumentos é uma tentativa de desvelar o vivido, de organizar os escritos e de colher palavras. Diante da tela do computador, as palavras deformam, silenciam, desaparecem. O tempo passa, a necessidade de “definir” a pesquisa aumenta e com ela minha angústia. Mais tentativas e barreiras. Prazos... Tique-taque. Tique-taque.

A necessidade de dizer borbulha e foge ao aprisionamento do papel. A narrativa da pesquisa tampouco ganha corpo. Muitas inquietudes com as quais não sei lidar aparecem no papel em meio ao caos, leituras e mais leituras, nada a escrever além do já dito. Enquanto dou voltas na escrita, lembro de uma conversa com Tiago Ribeiro³, num encontro marcado na universidade. Sentados no corredor, desabafo viver um processo difícil e doído, de não encontrar minha escrita. Ao que Tiago Ribeiro retruca:

Acho importantíssimo você trazer na apresentação esse incômodo de como o mestrado mexe com você (...) sem incômodo não há movimento, ao dizer para o mundo a gente está dizendo para si mesmo e, também pensando.

Provocada por ele, começo por aqui... Nos grupos de pesquisa ou nas aulas (do mestrado) a fala quase não saía e isso me obrigou a pensar o lugar no qual continuo me colocando. Fazer pesquisa exige perguntar-se, tomar a palavra, buscar autoria. E aí reside uma história de vida e de formação, memórias, histórias de vida emudecidas e lutas por sentidos outros. Exige saber não ser milho.

³Professor e amigo.

Por anos a fio, sempre quieta, mas também inquieta, ler e escrever "bem" foi e é um objetivo de vida, de formação, de possibilidade de poder dizer, de não calar-se, de posicionar-se diante do mundo. Mas nem sempre pensei assim. Até porque desde pequena, aprendi a direcionar meu olhar para as ausências e deficiências presentes no ambiente escolar e cresci repudiando esse espaço. Nada fazia sentido ali, acreditava ocupar o lugar da “aluna com dificuldade de aprendizagem” – frequentando psicólogos, fonoaudiólogos, explicadoras e aulas extras dadas por minha mãe – de tal modo que minha escrita e fala dentro da escola cada vez mais desapareciam.

Nunca gostei de estudar, nem tinha intenção de fazer faculdade, pensava concluir a educação básica e **não** prosseguir os estudos⁴. Meu destino “natural” seria o comércio. Com isso, a vontade de ser professora daquele tipo que quase todas as crianças vivem na infância⁵, ficou adormecida. Ninguém da minha família tinha curso superior, de tal modo que não via sentido em continuar a estudar e aquela escolha me subalternizava muito menos do que permanecer nos espaços escolares que cada vez me excluía de modo mais aberto e formal. Até porque o processo de leitura e escrita sempre foi uma das marcas do fracasso em mim.

A cada palavra a escrever experimentava milhões de dúvidas. Cada leitura produzia em mim um vácuo do escrito e do pouco compreendido. A sensação de que eu não entendia o que lia era tão constante que eu nem conseguia me concentrar no que lia. Eu morria de medo, desde minhas primeiras lembranças de escola, de ser convidada a ler e falar sobre a leitura. Perguntar como se faz alguma coisa então... Bom, isso até hoje minha orientadora se queixa.

Sem perceber, desenvolvi *táticas* (CERTEAU, 2009), como jamais ler em público, esquecer os livros didáticos propositalmente e escrever para o outro sempre pouquinho e pequenininho, de modo quase indecifrável. A força empreendida em tentativas de não ser descoberta em meus “não saberes”, na minha pouca intimidade com a escrita e com a leitura me ajudou a sobreviver na escola, embora eu só percebesse e acreditasse que “eu só errava”.

⁴ Era muito comum minha mãe dizer que a obrigação dela era garantir nosso estudo até o Ensino Médio.

⁵ Quando criança brincava com minhas bonecas idealizando ser uma professora.

Até conhecer⁶ as pesquisas em que Esteban (1999) discute o erro e reflete sobre avaliação e fracasso escolar e entender que “O erro muitas vezes mais do que acerto, revela o que a criança “sabe”⁷, colocando esse saber numa perspectiva processual e investigativa” (Idem, p.21). Ao compreender esse processo como pistas na construção de conhecimento, um quase-certo e jamais erro, fui tentando me compreender de outro modo. Complementando, Ribetto (2008) pensa a partir do contexto de múltiplas negações, “dentre as quais se coloca a negação de legitimidade de conhecimentos e formas de vida formuladas a margem dos limites socialmente definidos como válidos” (id., ib., p. 8). Pensar o sentido da escola na minha infância infelizmente traz essas marcas de negação.

Aqui pego emprestado de João Cabral de Melo Neto (2008) sua poesia comparativa de catar feijão e escrever, ambas práticas cotidianas que me dizem tantas coisas e, por isso, cabem nessa conversa onde trago as minhas memórias formativas;

joga-se os grãos na água do alguidar, e as palavras na folha de papel; e depois joga-se fora o que boiar. Certo, toda palavra boiará no papel, água congelada, por chumbo seu verbo: pois para catar esse feijão, sopra nele, e jogar fora o leve e oco, palha e oco. Ora, nesse catar feijão entra um risco: o de que entre os grãos pesados entre um grão qualquer, pedra ou indigesto, um grão imastigável, de quebra dente. Certo, não quando ao catar palavras: a pedra dá à frase seu grão mais vivo: obstrui a leitura fluviente, flutua, açula a atenção, isca-a como risco. (id., ib., p.222)

Assim como catar feijão, penso que "catar e narrar" as memórias é jogar com elas e, de certo modo, correr o risco, no meio de “grãos pesados entre um grão qualquer, pedra ou indigesto, um grão imastigável, de quebrar dente”. Um grão de milho?

As narrativas sobre a minha trajetória escolar por muito tempo foram pesadas, indigestas e de quebrar dente, carregadas e embaladas pelo olhar de uma criança sobre a escola. Meus sentidos guardavam as lembranças cinzentas, dolorosas, sem sabor, sem vida, sem nada de bom da escola⁸.

⁶ Li e participei da discussão do texto na época em que fiz graduação em pedagogia pela UNIRIO.

⁷ Destaque do original.

⁸ Nesse momento é intencional tratar a escola de modo generalizante, mas lembro que estou falando da minha experiência de escola. Portanto generalizando de modo diferente do científico.

A princípio, essas histórias eram guardadas com muitas lágrimas, sensação de incapacidade, e silenciadas por mim. Elas foram sendo ressignificadas e revisitadas muitas vezes, em vários contextos da minha formação docente com os outros.

Daí, a implicação desta pesquisa é justamente refletir a pertinência de trabalhar a partir das narrativas docentes minhas e dos outros para pensar os processos formativos e multiplicar debates sobre os temas que abarcam a formação docente, pensando aqui com os meus próprios processos e memórias (SOUZA, 2006) no sentido de multiplicar as escolas presentes nas narrativas.

É nesse sentido que voltar às minhas histórias vividas e lembradas se lança neste trabalho como uma possibilidade de discutir a formação partindo de experiências que embora singulares, permitem pensar sobre as marcas e reflexões com o vivido na formação de professores.

Então, enfrentei o desafio de contar a história de uma moça criada apenas pela mãe solteira e a irmã adotiva, uma família nada incomum, mas que estava longe de replicar o *modelo de família* da década de 80. Minha rotina e da minha irmã era ficar com nossa mãe, que trabalhava tomando conta de uma borracharia e um estacionamento contíguos, localizados no centro da cidade do Rio de Janeiro, Praça XI, conhecida como Cidade Nova. Nesse espaço me divertia, brincava de me esconder dentro das pilhas de pneus, tomava banho de latão⁹, usava uma roda de liga leve para brincar de dirigir¹⁰, contava, distinguia e listava os modelos de pneus, com eles também fazia amarelinha, escrevia listas das placas dos carros, conversava com os clientes, com as pessoas do bairro e passava o dia fazendo um monte de outras coisas...

Enquanto amava esse espaço como minha segunda casa, odiava a escola. A escola era compreendida por mim como lugar de produção do medo. Desde os sete anos, na antiga primeira série – atual segundo ano do ensino fundamental, período reconhecido pelo sofrimento que algumas crianças vivem com os processos de alfabetização – lembro de chorar muito para ir à escola e de, mesmo assim, gostar de brincar de escola. Ir à escola todas as tardes era um tormento. Hoje reconheço o esforço de minha mãe para manter duas crianças em escola particular, eu em uma

⁹ Conhecido comercialmente como tambor com capacidade de 200 litros.

¹⁰ Usava três rodas de liga leve que ficavam no chão, duas como banco do motorista e carona e uma como volante.

confessional, e minha irmã numa laica, ambas no bairro do Estácio no centro do Rio de Janeiro, tentando evitar a escola pública tão difícil de conseguir matrículas e tão mal falada, e ainda pagar aluguel e alimentação. Mesmo com toda a vontade de nos dar um futuro melhor, todo o investimento para mim não ajudava, pois *aquela* escola parecia fazer pouco sentido na minha formação.

Era o lugar do silêncio, de se deslocar em fila de meninas e meninos. *Sem barulho, por favor* era a palavra de ordem da professora. As crianças comentavam sobre a existência de um quarto escuro para punir os desobedientes, isso era motivo suficiente para eu desejar ter a existência esquecida dentro da escola. Ainda na infância, acredito que vislumbrava uma educação diferente. Talvez hoje ela pudesse se traduzir no que Zaccur (2009) compreende por “escola dos sonhos possíveis em que as crianças irão tomar banho nas águas da literatura(...) vão prender brincando”(id., ib., p. 91). Escrever literaturizando sobre essa tensão é reescrever esta inexistência, reinventá-la e praticar muitas escolas.

Nesse exercício de contar as histórias da minha vida, de voltar nelas, de compartilhá-las, reescrevê-las – lembrando das ponderações das professoras da minha banca de qualificação – costurar outras possibilidades de interpretações, fluxos e rumos, inevitavelmente catei palavras, tal como João Cabral de Melo fazia para escrever, embora algumas tenham escapado e outras, mesmo boiando, permaneceram no texto.

E é nesse escapar de palavras, pessoas e coisas que Certeau (2009), uns dos autores que mais dialoga na vida e pesquisa, em seus estudos sobre **A Invenção do Cotidiano** coloca em dúvida todo o tipo de modelo e hierarquia que se assenta na objetividade das instituições de poder – uma crítica à teoria de Foucault sobre a docilização dos corpos e mentes. Para Certeau o homem comum inventa o cotidiano, escapa silenciosamente da conformação, age com astúcia sutil, pratica o desvio com a antidisciplina, faz de outros modos, burla códigos pensados *a priori* por uma lógica dogmática e um modelo de consumo imposto.

De alguma maneira, o entendimento da escola como lugar de obediência e passividade foi sendo ressignificado nas leituras, nas discussões e silêncios dos encontros de pesquisa, movimentos, vozes, gestos, risadas, caminhadas, leituras,

escritas, memórias e a própria vida cotidiana que, mesmo com a aparente monotonia, se faz de imprevisibilidades do dia.

E aí volto às minhas memórias de menina, tendo consciência que ela é “tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possa produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido” (PRADO, 2013, p.8).

Lembro que na primeira série do ensino fundamental, período conhecido por alfabetização, termo da época, menti quase por um semestre para a professora alegando que minha mãe não tinha dinheiro para comprar material didático. Fui desmascarada na conversa dela com minha mãe que descobriram que meus livros permaneciam sempre dentro da mochila intactos, enquanto eu omitia sua existência para evitar responder perguntas ou fazer leituras. Talvez eu subvertesse a ordem sem saber! Com todo o suposto controle é inegável que criei um ponto de fuga, um atalho, tal como *a arte do fraco* (CERTEAU, 2009), a “tática foi a própria decisão, ato e maneiras de aproveitar a ocasião” (p. 46). Sem livros, sem leituras! Bom, pensando a partir de agora, isso não era ser milho.

Mas, meu rendimento escolar era considerado abaixo do esperado, mesmo assim fui caminhando dentro das instituições de ensino. Eu era razoavelmente quieta, comportada e, às vezes, coitada. Não demorou muito para que os profissionais de educação que queriam me ajudar a aprender se mobilizassem e pedissem ajuda de outros profissionais de outras áreas com exames e testes para terem um “diagnóstico do problema”. O diagnóstico, para mim, era uma lista grande de desqualificantes que foi passada para minha mãe como sendo uma profecia do meu não-futuro. Eu tinha: atraso na fala, desvio de conduta, dificuldade de aprendizagem, era preguiçosa e desinteressada.

Com a professora Carmen Sanches aprendi que eu não tinha uma dificuldade ou problema, e assim teço crítica a lógica da homogeneidade, na qual o ensino segue uma organização linear, cumulativa e classificatória em que

(...) a criança que não aprende como a maioria da turma e não "acompanha" a turma; a que não corresponde às expectativas da escola (e da professora) e, passa, muitas vezes, a ser considerada

como incapaz para aprender (...) vão construindo uma história de fracasso no cotidiano escolar (SAMPAIO, 2009, p.91).

As vozes de Skliar (2003) chegam ao texto como uma tentativa de desnaturalizar os modos de produção do outro quando a igualdade é uma tentativa de descaracterizá-lo: “o problema não é o anormal, a anormalidade, o anormal, e sim a norma, a normalidade e o normal” (Idem.p.35). O normal é o favorito, eleito, o desejável, o parâmetro. Todo o resto que se opõe, foge, contrapõe a esse sistema de norma tem seu valor destituído, depreciado e exorcizado. O outro é entendido como algo que precisa ser anulado.

Uma diferente perspectiva então, é pensar o outro em sua alteridade, para além de estigmas e rótulos da herança do pensamento ocidental, a pergunta pelo outro, a reforma de nós mesmos e muitas perguntas pela educação se alinhavam a essa pesquisa ao se inscrever no campo dos estudos com os cotidianos, seguindo as *pistas e indícios* (GINZBURG,1989) com narrativas de formação de professores carregadas de estranhezas e familiaridades em relação aos discursos hegemônicos. Narrativas essas colhidas em diversos espaços de formação pelos quais venho me formando desde que ingressei na licenciatura em pedagogia, em 2007, mesma instituição que hoje me possibilita fazer esta pesquisa.

Como se aprende a lidar com as diferenças? É discussão antiga na minha vida que ganha novos tons, mas que sempre me faz voltar “ao meu lugar”, a minha história de vida, onde as palavras sangram na minha escrita, onde a voz silencia, onde a dor aperta e onde a minha pesquisa apresenta as implicações com o tema.

Como já mencionei, entre uma mentira e outra, criava táticas (CERTEAU, 2009) para sobreviver no espaço que quase sempre parecia me engolir. As mais expressivas nunca esqueci. Frequentava a casa do meu pai, quinzenalmente e (quase) sempre arrumava um mal-estar domingo à noite para me livrar da escola no dia subsequente (segundas). Minha mãe não acreditava nos meus sintomas, já conhecia minhas artimanhas, mas eu aproveitava a autoridade do meu pai para conseguir a permissão para fazer algo à época libertador: **não** ir à escola. Cada história que recordo com as mil maneiras de subverter silenciosamente a ordem me coloca em identificação direta com o homem ordinário de Certeau que inventa no cotidiano a *liberdade*

gazeteira de viver com a ordem e a violência das coisas. E minha orientadora diz que eu continuo astuciosamente (CERTEAU, 2009) em silêncio.

Meu pai contava com orgulho que saiu do Estado da Paraíba e veio tentar a vida na cidade grande, o Rio de Janeiro, história comum a muito brasileiros. Trouxe todos os irmãos e mãe quando já conseguia se manter financeiramente após montar dois depósitos de ferro-velho ainda na década de 80. Adorava quando ele me buscava na escola e me deixava brincar nos fardos de papelões, nos muros de latinhas prensadas, nas balanças e em todas aquelas sucatas. Elas, na imaginação de uma criança, viravam muitas coisas para além do usual. Cansei de escalar os fardos de papelão e algumas vezes até despencar lá do alto. As brincadeiras de pique-esconde eram uma adrenalina a mais no meio de toda aquele material descartado.

Nos finais de semana em que passava com ele e sua família viajávamos para casa de praia, era tão bom! Eu só não gostava mesmo de voltar e ter que ir para escola. E, eu sabia que meu pai não fazia muita questão. Frequentou apenas o primário e em seu discurso de negação da escola afirmava que, para ele, era a vida que ensinava. A escola “valia de nada”. Por muito tempo ignorei sua voz, mas na escritura desta pesquisa ela briga por espaços e sentidos.

A luta pelos sentidos da escola nos discursos circulantes e a contradição de ser uma instituição que no imaginário social ainda ocupa um lugar de que vale a pena ir, por vislumbrar as possibilidades de estar socialmente inserido, se confronta com discursos que vêm questionando sua validade ao proclamar suas crises. Os discursos demeritórios produzem, com seus efeitos de realidade, imagens borradas sobre uma escola, a escola, genérica em suas mazelas e ausências. Valorizando o que difere de tudo isso, trago narrativas de escolas possíveis, como a “escola UNIRIO”¹¹ onde pude re-inventar e reescrever minha história de vida.

No entanto, de início, trago o embate com as minhas vozes corporificadas em meio às táticas, e as buscas pelos sentidos da escola, pois por muito tempo aprendi a negar a escola. Só tempos depois, no fluxo da vida cotidiana, em constantes debates e vivências nos espaços de formação de professores como licencianda, bolsista de

¹¹ Referi-me ao Curso de Pedagogia.

pesquisa, estudante e bolsista de mestrado, e depois como professora atuante na educação infantil, passei a perceber e praticar as muitas possibilidades quando pensamos *a escola vivida e praticada* (Oliveira, 2003).

Minha mãe sempre insistiu em acreditar que a escola é lugar que faz acontecer. Mesmo não tendo boas recordações de sua trajetória escolar, ela sempre quis que a escola acontecesse para suas filhas. Mesmo após diagnosticada minha suposta dificuldade de aprender, minha mãe seguiu todos os passos que a escola indicou¹² e foi ainda mais longe: exercia o papel de professora extra, reforçando o trabalho da explicadora que ajudava na feitura do dever de casa. Eu tinha o dever da escola para fazer na explicadora e o da minha mãe para fazer em casa. Astuciosa, praticando a *arte do fraco* (CERTEAU, 2009) e re-inventando a escola, gostava dos exercícios propostos por ela, pois sempre estavam acompanhados de recadinhos carinhosos e no final assinado como tia Marília¹³. Ela, sem saber, representava para mim a única possibilidade de sentir-me *como legítimo outro* (MATURANA, 1999) na construção do meu conhecimento. Contava histórias, visitávamos museus, íamos ao teatro, fazíamos passatempos, conversávamos sobre os exercícios da escola, nossos dias, e o conhecimento em nossa volta.

Mesmo assim, *a escola* não deixou de ser o lugar do medo e do fracasso. Skliar (2003) levanta a questão do modo como a educação pergunta, lida e age com esse outro, “outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado”. (Idem, 2003, p.41). Quanto mais a escola me consertava, mais eu parecia querer ficar invisível.

As marcas de me anular dentro de instituições de ensino, falar e escrever pouco, parecem impossíveis de narrar. As lembranças me trazem lágrimas. Por longos anos, os escritos dos livros didáticos em nada se relacionavam com a (minha) vida fora da escola. Eu não sabia responder àquelas perguntas, não as compreendia. Enquanto olhava as outras crianças executando as tarefas, sempre ficava ansiosa pelo tocar do sinal, pela interrupção da aula, e por fugir daquele espaço. Certeau (2012) ao discutir a

¹² Sessões de fonoaudiologia, consultas psicológicas e explicadora.

¹³ Nome da minha mãe.

relação cultura e escola provoca pensar o lugar atribuído ao escrito e ao oral, uma vez que o ensino dá extrema importância à ortografia.

Ela prevalece sobre a língua tal como é falada (...) em todo lugar foi implantado o dicionário, arco do triunfo do francês [português] escrito e passado, o dos “autores” do passado: um monumento aos mortos da língua instalou-se em cada cadeira escolar e progressivamente em cada residência. Esse memorial celebra um “desconhecido”, um francês [português] que jamais foi falado (idem, p.125).

A ortografia funciona, nessa perspectiva, como um demarcador da diferença nas fronteiras que se estabelecem nos processos de escolarização da língua: os que sabem e os que não sabem usar a norma gramatical com excelência, os que pertencem à cultura letrada e os que não pertencem. Esta é uma linha que, até hoje, me joga para o outro lado do abismo (SANTOS, 2011b; SÜSSEKIND, 2014b).

E assim, mais uma vez, teço relações com as experiências vividas na infância e as leituras acadêmicas para buscar sentidos nas marcas escolares que não se apagam e que, de algum modo, vão se emaranhando com as múltiplas leituras da vida e da minha formação docente, vão assumindo outros sentidos, possíveis e emancipatórios (OLIVEIRA, 2003). A leitura longe de passividade ganha sentido nos olhos do leitor em suas operações de caça (CERTEAU, 2009), tal como um avião que admite independência de percursos em relação à geografia do solo. A leitura determina os espaços os quais quer recorrer e os modos de fazê-los.

Nesse sentido, o texto permite outras redes ativadas pela imaginação, incômodos, ausências. Nessa liberdade, a necessidade mais uma vez de trazer a sala de aula da minha infância para pensar minha formação. Ouço uma voz...

Hoje é dia de usar o livro de estudos sociais, avisa a professora. Eu nem de longe sabia o que significava estudos sociais, mas lembro bem da atividade: escrever uma carta a um amigo fictício. No espaço destinado ao preenchimento do nosso endereço, coloquei no campo **cidade** ao invés de **Rio de Janeiro**, a palavra **Nova**. Isso foi motivo de risos, senti-me constrangida. Ao tentar responder ao que foi perguntado pela professora, minha lógica estava pautada no bairro onde minha mãe trabalhava (local que passava grande parte do meu tempo). Quando li a palavra cidade automaticamente associei ao **bairro Cidade Nova**. Não compreendi qual era minha

incompetência. Eu estava tão certa de meu endereço! Meus saberes, quando comunicados, se tornavam ignorâncias no cotidiano escolar.

Nessa situação embaraçosa, uso Certeau e vou compreendendo que a estrutura da língua escrita, a gramática, opera na tentativa de invisibilizar (subalternizar) a linguagem cotidiana, que se faz no campo do oral, das compreensões e sentidos plurais. Com este fim, a escrita tenta educar e informar essa cultura oral (CERTEAU; GIARD, 2013), tenta controlar, conduzir a uma homogeneização de sentido, de interpretação, como se fosse possível um único caminho. Eu “caçava errado” nas minhas leituras e me culpava por não achar o caminho “certo”. Sem perceber, os sentidos estabelecidos com as minhas redes de saberes iam sendo silenciados.

Assim, por mais de vinte anos fui acreditando que a língua escrita, suas regras, acordos e os conhecimentos escolarizados pouco dialogavam comigo, com o que hoje reconheço como sendo os meus saberes. Convencida que eu *não tinha jeito* (SILVA, 2012) para os estudos, tal como Rodrigo Torquatto Silva¹⁴ que foi muitas vezes avaliado pela escola como não tendo jeito, fui de algum modo ocupando o lugar da aluna quieta e com dificuldade de aprendizagem.

Embora *a escola*, nas minhas vagas lembranças, pareça não ter feito muito sentido na minha infância e juventude, não posso negar que de algum modo, alguma escola, tem algo a ver com o desejo de me tornar professora que um dia percebi em mim e, hoje é o que move este trabalho. Desejo que ficou muito forte com a entrada de minha mãe na universidade e com a convivência com o professor Gerson de História no Ensino Médio. As aulas dele me encantavam com uma linguagem simples e forte crítica sobre a sociedade. Jamais me esqueci do mapa pensado a partir do desenho de uma vaca! Cada parte do animal combinamos que representaria um país, entre risos e muita história. Ah, nessas aulas eu participava, desenvolvi uma mistura de paixão por aquela dinâmica em que todos falavam de seus pontos de vista, os conhecimentos históricos eram cruzados com a atualidade e nossos conhecimentos articulados com a aula do dia. Comecei a compreender e dar uma certa importância à educação e a pensar sobre minha identidade, minha cultura e meu país.

¹⁴ Autor da Tese de Doutorado Escola-Favela e Favela- Escola: “Esse menino não tem jeito”

Nesse período alimentei a ideia de ser professora de História, Educação Física ou Pedagogia. Na inscrição do vestibular, ao descobrir que a Educação Física pertencia à área de Ciência Biológica eliminei essa opção. Não fui aprovada no primeiro vestibular. Mais uma vez, eu deixava que o fracasso fizesse minhas escolhas. Acompanhar todo o processo de dedicação e estudo da minha mãe na universidade, suas histórias, o brilho nos olhos dela e seus desejos de trabalhar em um lugar com maior valorização profissional (afinal, ela não desejava envelhecer trabalhando no estacionamento e muito menos ver as filhas continuarem tendo aquela vida difícil), talvez tudo isso tenha me feito crer que a **universidade é um lugar que vale a pena!**

1.2 A Universidade: Pedras e Caminhos

No meio do Caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra.
 No meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 (Carlos Drummond ¹⁵)

E foi com a universidade e seus campos de disputa política e ideológica que entre pedras no caminho e atalhos vivi o desespero e a alegria de ingressar em uma universidade pública. Ali, mais uma vez, me senti incapaz, mas também ressignifiquei e descobri o sabor da leitura, escrita, autoria e tantas outras coisas...

Porém, “no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho, tinha pedra” (Idem). Ingresso¹⁶ na UNIRIO com a intenção de me formar professora, de me formar para o mercado profissional em busca da técnica, da teoria, da ciência com toda a crença no paradigma moderno. Eu imaginava que ali entenderia tudo e seria uma professora competente, revolucionária, preparada para lidar com qualquer situação de sala de aula. Acreditava e ansiava pelos conhecimentos lineares, eruditos, pelos “manuais de receita”. Esperava finalmente ser capaz de entender e aprender o passo a passo da profissão, da capacitação e também de uma educação que não fosse a mesma a qual fui submetida.

Eu queria ser *professora* para ensinar gente como eu a caminhar com *criticidade, curiosidade, autonomia* (FREIRE, 1996), estava em busca de uma prática educativa que sonhava há muito tempo quando ainda ensinava às minhas bonecas os conhecimentos da escola. Hoje percebo o quanto era pretensiosa e arrogante as minhas

¹⁵ ANDRADE, 2013, p. 36.

¹⁶ Em 2007 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) no Curso de Pedagogia, após três tentativas de passar em uma Universidade Pública. Prestei vestibular para as cinco universidades públicas do Rio de Janeiro, em algumas me inscrevi para pedagogia em outras para História.

intenções. Pensava a universidade como uma espécie de salvação dos meus não saberes. Como um espaço onde os que entram saem sabendo tudo (SÜSSEKIND, 2011). Doce ilusão! Mais uma vez os processos de negação e exclusão pareciam se repetir.

Sentia o gosto amargo de não pertencer a esse lugar. A sensação que eu tinha era que a leitura e a escrita, mais uma vez, serviam para fazer (mal) exercícios e provas. E ainda tinha que **falar** nos malditos seminários. Ao menos era para isso que me via convocada a ler e escrever. Escrevia para ser avaliada, para dizer o que (não) entendi de um texto, de uma disciplina, do que o outro disse. E essa escrita, mais uma vez, eu não sabia escrever.

Tal como Drummond, “nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas”, a universidade e a hegemonia do pensamento científico (CERTEAU, 2009), por algum tempo, pareciam continuar a reafirmar os meus não saberes, me excluindo. E foi sendo assim, a cada seminário, a cada debate, a obrigação de ter que me expor culminava em desespero. Muitos choros, angústia, mal-estar e o desejo cada vez maior de ser invisível dentro de instituições de ensino, usando minha astúcia e todas as oportunidades para me apagar, falar cada vez menos.

A passagem do livro *Cidades Invisíveis* de Italo Calvino (2000) me parece significativa para narrar os sentidos da universidade na tentativa de escapar das respostas fáceis. As memórias sentidas e narradas lembram que “jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve” (CALVINO, 2000, p. 27) . A narrativa é sempre uma tradução do vivido e do sentido.

Você sabe melhor do que ninguém, sábio Klubai, jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve. Contudo, existe uma ligação entre eles. Se descrevo Olívia, cidade rica de mercadorias e de lucros, o único modo de representar a sua prosperidade é falar dos palácios de filigranas com almofadas franjadas nos parapeitos dos bíficos; uma girândola d'água num pátio protegido por uma grade rega o gramado em que um pavão branco abre a cauda em leque. Mas, a partir desse discurso, é fácil compreender que Olívia é envolta por uma nuvem de fuligem e gordura que gruda na parede das casas; que, na aglomeração das ruas, os guinchos operosidade dos habitantes, falo das selarias com cheiro de couro, das mulheres que tagarela enquanto entrelaçam tapetes de ráfia, dos canais suspensos cujas cascatas movem as pás dos moinhos: mas a imagem que leva o madril até os dentes da

engrenagem repetido por milhares de mãos milhares de vezes nos tempos previstos para cada turno (...) Pode ser que isto você não sabia: que falar de Olívia eu não poderia fazer outro discurso. Se de fato existisse uma Olívia de bífores e pavões, de seleiros e tecelãs de tapetes e canoas e estuários, seria mero buraco negro de moscas, e para descrevê-la eu teria de utilizar as metáforas da fuligem, dos chiados de rodas, dos movimentos repetidos, dos sarcasmos (CALVINO, 2000, p. 27).

Pulando as pedras daquele caminho, tentei tomar cuidado para não produzir um discurso falseado e totalizador, mas também não abri mão de dizer o que senti e o que compartilhei e o que muitos compartilham em espaços de formação. Jamais me esquecerei de Velma¹⁷ em nossas conversas¹⁸ sobre o desafio de se manter na universidade tendo vivido muitos conflitos na trajetória escolar. Ela sempre me perguntava:

Como você fez para superar a frustração que vem desde a sua infância e consegue mudar isso na universidade? Eu também sinto isso. Muitas vezes tenho vontade de abandonar isso aqui.

As angústias não são só minhas e de Velma. Tempos depois, Taís¹⁹ na aula de didática, grita os silenciamentos;

Eu ouvi de uma professora que meu relato não era importante, que era chato para caramba ficar ouvindo a professora falar e que aqui eu era aluna (...) Se a universidade não me apoia quem vai me apoiar? Por que estou fazendo pedagogia? Eu odiei a universidade quando eu cheguei, eu me sentia violentada justamente por essa característica, eu sou intensa, eu vivo a minha realidade, eu vivo o que eu faço (Taís, 30 de novembro de 2014).

A riqueza dessa narrativa é também essa complexidade em que os espaços não se resumem a uma utilidade, eles são produto das ações que tecemos e sofremos

¹⁷ Estudante de pedagogia, com nome modificado. Ao longo do trabalho sinalizo para o leitor quais nomes são modificados por questões de sigilo e outros mantidos por pertencerem as minhas redes de praticantes que junto aos coletivos de formação docente investigados nessa pesquisa, lutam cotidianamente para terem suas vozes ressoantes.

¹⁸ Referente ao segundo semestre de 2013 em que cumpri as exigências curriculares do mestrado fazendo estágio docente na disciplina de Alfabetização, Leitura e escrita, ministrada pela professora Carmen Sanches, na UNIRIO.

¹⁹ Nome modificado, professora do município do Rio de Janeiro e estudante de pedagogia da UNIRIO. Ao longo da dissertação irei trazer mais partes desse relato que se desdobra nas narrativas sobre as práticas pedagógicas.

cotidianamente. Taís, de um lado, fala da universidade como um lugar de negação porque não a escuta. Lugar deslocado de sentidos. Mas, é também ali que ela se coloca como narradora. Então, para falar de Olívia, entendendo aqui universidade, “eu não poderia fazer outro discurso. Se de fato existisse uma Olívia de bífores e pavões, de seleiros e tecelã (..) e para descrevê-la eu teria que usar a metáfora da fuligem” (Calvino, 2000, p. 27).

De início minha Olívia era coberta de nuvem de fuligem. No primeiro semestre minhas avaliações em algumas disciplinas não foram nada satisfatórias e, como esperado, precisei fazer prova final para obter pontuação necessária para aprovação. Esse foi um dos fatores que me fez pensar em desistir logo no início da universidade. Estava certa de minha incapacidade cognitiva, mas não desisti por apoio da família.

Muitas vezes meu marido, na época namorado, me ajudava a escrever os textos e a estudar. Alex me acompanhava até a universidade insistindo que eu era capaz e não devia desistir. Ele ficava dentro da sala, me vigiando, para eu não fugir dali. Não havia nada de errado comigo (ele repetia), mas eu não acreditava. Lembro de chorar muito e dizer que nunca mais queria ir a universidade, não queria fazer prova final, ainda acreditava que *não tinha jeito* (SILVA, 2012). Eu tinha a sensação de viver em dois mundos distintos: a vida fora da instituição de ensino, onde eu conversava, ria, brincava, vivia, e a dentro da instituição de ensino, meu cárcere, minha deformação, sensação de incompreensão de não pertencimento, de não poder dizer, não saber...

Estudei para tentar entender o que eu sentia, o que muitos como eu sentem ao ingressar no ensino escolar/universitário, e para descrevê-lo retirei um fragmento da passagem de Italo Calvino (2000, p.27), “eu teria de utilizar as metáforas da fuligem, dos chiados de rodas, dos movimentos repetidos, dos sarcasmos”, para resgatar um pouco das minhas lembranças.

Certeau (2012), no livro *Cultura no Plural*, discorre sobre o papel da universidade²⁰, que por muito tempo foi a responsável por transmitir cultura de elite, embora seu significado seja diferente para cursos destinados ao Direito e Medicina dos

²⁰ A referência é a universidade Francesa, mas pode estender para as universidades brasileiras uma vez que essas são influenciadas pelo pensamento ocidental que tem a Europa como centro de inspiração.

direcionados a Letras e Ciências. Mas ainda assim a defesa à cultura elitizada sob óticas diferentes mantinha-se pautada em códigos hierarquizados, homogêneos e definidos com base em uma elite relativamente estável, o que foi sofrendo abalos com o ingresso maciço das classes médias às universidades. Historicamente a relação da cultura com a sociedade se alterou, a cultura não se refere apenas a um grupo social, “não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais (docentes, profissionais liberais), ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos” (CERTEAU, 2012, p. 103).

“Eu com as minhas retinas fatigadas”²¹, por muito tempo vi o espaço universitário apresentar muitas outras questões as quais para mim não tinham nenhuma *relevância*. Certeau (2012, p. 105) traduz o termo como “pertinência de estudo, muito além de um discurso de utilidade, uma espécie de significações para quem estuda”. Os estudos relevantes, como hoje entendo, são os que dialogam com as questões de quem opera junto a *arte do fazer* (CERTEAU, 2009).

Para Certeau e para mim, o que era relevante eram as questões mais urgentes dos *operários* (CERTEAU, 2012, p.104). Na licenciatura de pedagogia, eu buscava aprender a profissão. Tal como os operários pesquisados por René Kaës (apud: CERTEAU, 2012, p.104), a maioria vai à busca do que parece mais imediato e se frustra ao definir a “cultura como um bem proibido por um interdito, um tesouro rodeado por uma coroa de espinhos” (Idem).

Minha expectativa era de que a universidade fosse lugar de "preparação" e de aprendizagem de técnicas sobre a profissão, mas, de início, as aulas não traziam em seu discurso relações com o cotidiano da profissão docente, a não ser para negá-la, para desqualificá-la.

Como já relatado, muitas vezes a sensação de fracasso capturava minhas emoções, como se me desautorizasse a falar. A universidade parecia não responder às minhas perguntas e, mais que isso, as aulas, avaliações, carga horária e disciplinas não me distanciavam da memória de escola. Algo me fazia achar que a universidade em muito se assemelhava com a “minha escola” e se expressava com uma linguagem a

²¹ Fragmento texto de Carlos Drummond de Andrade.

qual eu já conhecia, professor detentor do saber, aluno um sujeito a “absorver” esse saber.

Mais uma vez trago Certeau (2012), para tecer relações em que estudantes comungam de sentimento de decepção, esgotamento, descrença ao encontrarem barreiras nas disciplinas intelectuais que não parecem contemplar a instrumentalização cultural e social. Naquela época, para mim, a formação universitária se dava por muitas vozes mortas. Eu parecia não as compreender. A competência de escrever e falar em nada me valia para falar uma língua desconhecida.

Muitas teorias, pesquisas, resenhas, bibliografias, discussões nem de longe se assemelhavam com o lugar de onde vim, e o estranhamento gerava uma sensação de vergonha. Ainda lembro da explicação para fazer uma resenha e entregar como avaliação de uma disciplina da faculdade. “Pega o que o autor disse, diz com suas palavras, mas tem que ser fiel ao autor” – disse o professor na aula sobre produção de resenha. O que significava isso, eu não sabia e ainda não sei. Escrevo por outra lógica, aprendi a gostar de escrever “pelo amor e desamor pelas palavras, a paixão e o desassossego pelas palavras, a atração e repulsão pelas palavras” (SKLIAR, 2014. p.101). Lembra Santos (2010a) “que a condição do subalterno é o silêncio, a fala é a subversão da subalternidade” (idem, p.235). Sempre preferi o silêncio, mas ultimamente tenho me desafiado a falar o que sinto, o que escuto, o que leio e o que aprendo.

Com Boaventura Santos (2010b) entendi o que há muito eu já percebia,

O conhecimento universitário foi ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar, cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades (p.41).

Passei minha infância e juventude no estacionamento/borracharia e também esporadicamente no ferro velho do meu pai. Entre fardos de papelão, empilhadeiras, latinhas prensadas eu significava o mundo de um modo muito diferente dos significados escolarizados. Sempre li e escrevi pouco. O acesso à universidade me trazia um intenso ritmo de estudo no qual precisei de muito ombro amigo para me manter.

Como na vida as coisas não são só uma coisa ou outra, Certeau contribui para pensar o lugar onde se discute a cultura, na medida que o

academicismo é sempre um universalismo fictício. É a demarcação de um lugar de uma reflexão sobre a cultura (...). Não podemos, portanto, discutir a cultura assim com seus aspectos globais, sem reconhecer, em primeiro lugar um certo lugar o fato de que tratamos desse assunto apenas segundo um certo lugar, o nosso (CERTEAU, 2012, p.222).

Entre o tudo e o nada, nas frestas, nos ditos e não ditos, nos gestos, palavras, é também na universidade, mas não só ali, que fui e venho aprendendo a interrogar minhas inquietudes e quietudes cotidianas.

Assim, a porta da universidade, que parecia estreita, se abria para mim a cada encontro com muitos outros, principalmente em alguns espaços de formação de professores [abordados mais adiante nesta pesquisa] em que as conversas, militâncias políticas, estudos e pesquisas me levaram a caminhar, escrever, conhecer a universidade (e as muitas escolas) como um lugar privilegiado onde se conserva, mas também espaço de luta por outros conhecimentos invisibilizados.

Boaventura de Souza Santos²² (2010b) indica que a universidade no século XXI constitui-se menos hegemônica do que já foi em tempos passados, até por permitir discussão aberta e crítica de temas que buscam atualização, por caminhar com a sociedade e reconhecer que o mundo está em constante mudança na busca de liberdade, emancipação, justiça cognitiva (SANTOS, 2011a). E não há como não afirmar que as universidades públicas mudaram muito no Brasil recente e eu sou parte desta mudança, inclusive na tensão que a presença de estudantes trabalhadores e de “classe popular” provoca.

Assim, minha aposta é trabalhar com as brechas, com “pequenos aliados”, homens ordinários²³, por isso trago as vozes faladas e escritas (minhas e dos outros) que ecoam em espaços de formação docente constituídos de forma solidária, cooperativa e que lutam por produzir e produzem conhecimentos de outras formas para o campo da educação.

²² Em seu livro intitulado *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*.

²³ Herói comum e anônimo (CERTEAU, 2009, p. 55).



Lugares vividos que constituem algumas das redes de subjetividades abordadas na pesquisa



FALE/ UNIRIO



GEPPAN



DIDÁTICA



GRUPO DE PESQUISA:
PRÁTICAS EDUCATIVAS E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

E

ENCONTROS
DO PIBID/2014



Capítulo 2

Narrativas, pesquisas e práticas de formação

2.1 Narrativas com a formação de professores

Como esta pesquisa nasceu da perspectiva de entrelaçar narrativas de formação minhas com os outros docentes, deles comigo e de nós com outros tantos outros em espaços de formação docente, é comum recorrer à história de vida, a trajetória pessoal e profissional para dialogar sobre as práticas no ato da narração. Dessa forma, julgo importante compreender quais contextos as narrativas docentes passam a ser dispositivo de pesquisa e luta por uma *formação contínua de professores* (NÓVOA, 1995).

Nessa mesma direção, ao ler os materiais de transcrições do Grupo de Estudo e Pesquisa: Professoras/es Alfabetizadoras/es Narradoras/es (GEPPAN) ao qual faço parte, o relato do professor alfabetizador José Ricardo²⁴ contribui de algum modo para reafirmar a necessidade de encontrar pares para dialogar na formação docente;

Temos um sol abrasador lá fora e é sábado na Praia Vermelha. Mas o que pode reunir jovens universitários, professores experientes e outros nem tão experientes assim em torno de uma mesa enquanto a tarde corre azul do lado de fora? Acredito que de alguma forma (...) há muito tempo, em nossos desejos e angústias, já realizávamos estes encontros. Em nossos anseios, dispúnhamos de um *espaçotempo* para expor nossas dúvidas e questionamentos e, coletivamente, buscar luz para as questões que os cotidianos enormes e densos em sua complexidade nos apresentava. No imaterial, no campo das ideias, estes encontros já ocorriam de uma maneira quase palpável (Professor Zé Ricardo, 21 de março de 2009).

Tal narrativa pontua a importância de pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula em uma perspectiva solidária e coletiva que se desenvolva numa formação permanente. E ainda, eu me atreveria a dizer, autobiográfica, porque quando se fala da prática é preciso dizer quais caminhos você trilhou, o que viveu naquela situação, o que gerou incômodos ou não, e, como diria

²⁴ Nome mantido, participante do grupo de pesquisa.

William F. Pinar, é um trabalho que se desenvolve através de sua própria experiência uma vez que se conta “uma história para si mesmo e para aqueles que ouvem e se preocupam com a história. Com o que está acontecendo e com o que já aconteceu. É um processo contínuo de arrumação do solo de sua experiência vivida.” (SÜSSEKIND, 2014a, p. 47-48).

Assim, aprecio as contribuições das narrativas (auto)biográficas como possibilidades de pesquisa sobre a formação docente. Tais narrativas passam a ter visibilidade no campo educacional nas duas últimas décadas do século XX. Pois como marca Josso (2002), elas apontam para o desenvolvimento de uma *sensibilidade* [em relação a] *história dos aprendentes*, centrando-se na pessoa (professor), na subjetividade das histórias narradas. Nessa direção, o uso das biografias para a prática de formação, como experimenta e narra Souza (2006), se insere

no contexto das transformações dos métodos e procedimentos de pesquisa, que estão vinculados à abordagem qualitativa²⁵, por entender que as mesmas possibilitam analisar possíveis implicações da utilização deste recurso metodológico para a compreensão de memórias e histórias de professores/professoras em processo de formação (idem, p.443).

Desse modo, pela via da abordagem biográfica, valorizo aqui os movimentos de incentivo a professoras e professores (sempre em formação) a escrever, falar, ouvir, ler, compartilhar experiências formativas, trajetórias de vida, aprendizagens, saberes e fazeres. Isso porque, muito importante na minha formação foi escrever e pensar-me como sujeito que é instado a produzir conhecimento sobre si, sobre o mundo e sobre os outros. E escrever sobre isso empodera. Ajuda a conservar e reinventar a memória, pois o ato de narrar-se cria possibilidades de abertura a novas significações históricas, culturais, tanto para o narrador, quanto para os que escutam e/ou leem as narrativas orais e escritas.

²⁵ Nota da citação: Nas ciências sociais a pesquisa na perspectiva qualitativa se desenvolve partindo do princípio que o nível de realidade não pode ou não deveria ser quantificável, servindo-se ao universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, p.21.).

Daí, as narrativas de formação podem ser compreendidas como *formativas e autoformativas* (SOUZA, 2006. p.14), porque além de possuírem dupla função tanto de investigação, quanto de formação, potencializam a narrativa da experiência de si e dos outros. Walter Benjamin (1994) entra nessa conversa ao enfatizar, no início do século XX, que a vida humana e a experiência, tanto individual, quanto coletiva, são a matéria prima da narrativa. Assim, o narrador recorre

ao acervo de toda uma vida (uma vida não incluída apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia). O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (BENJAMIN, 1994, p. 221).

Nessa lógica, os fios da vida permitem ao narrador, a partir de uma relação artesanal, tecer a matéria prima das experiências dos outros e as próprias, de maneira a transformá-las.

No entanto, a partir do triunfo do capitalismo e da ascensão da burguesia, esse trabalho artesanal de transmitir experiências, contar histórias e guardar memórias, conservando-as do esquecimento, como já nos alertava Benjamin (1994), estava em risco *de extinção*, uma vez que alteram-se substancialmente as formas de trabalho. Este, antes artesanal agora industrial, traz com isso o surgimento de uma nova forma de comunicação. Assim, passa a existir a informação e claro, a formação. Esta, por sua vez, tenta subalternizar a experiência em prol de um discurso prático-utilitário.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações (BENJAMIN, 1994, p. 203).

É como se a *faculdade de intercambiar experiências*, própria do humano, fosse usurpada, perdesse sua importância no tempo moderno. Nesse ponto, Benjamin critica a historiografia burguesa numa postura muito semelhante à crítica de Certeau (2012) pela linearidade, por operar numa lógica fixa de imagens históricas, fragmentos capazes de forjar um tempo homogêneo e vazio. Em contrapartida, a experiência transmitida por uma forma artesanal de comunicação

não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN,1994, p. 205).

Tal como Benjamin (1994), recuso as histórias distantes do vivido que se paute exaustivamente à narrativa memorialista, idealista, artificial, sobrenatural, reduzida a dimensão nostálgica do romance ou a um discurso erudito que trata a parte como se fosse o todo. Já o relato surge como prática de uma arte, uma “maneira de dar forma à imensa matéria narrável participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra” (idem, p.11). É importante ressaltar que a narração não é um produto particular da voz, até porque para Benjamin “na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (BENJAMIN,1994, p.220).

Indo ao encontro de Benjamin, e traçando caminhos mais complexos com Certeau, também interrogo as operações dos usuários que, num primeiro momento, são confundidas com passividades, mas nas entrelinhas operam na subversão astuciosa dos praticantes. Muitas vezes a conversa e os relatos “não exprimem uma prática. Não se contentam em dizer um movimento. Eles o fazem” (CERTEAU, 2009, p. 144).

No campo da formação de professores, como já dito, nas duas últimas décadas do século XX surge a possibilidade da pesquisa levando em conta a abordagem biográfica ou experiencial. Essa, defendida por Josso (2004), ganha reconhecimento ao considerar a experiência formadora como base para a narrativa de si, que “dá início à aprendizagem da implicação permanente em jogo, no trabalho individual e no trabalho coletivo” (idem, p.219).

Partilhando da mesma inspiração, Nóvoa (1995) defende ser importante e urgente na formação docente existirem espaços de “interacção entre as dimensões pessoais e profissionais permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (idem. p.25).

Para Araújo e Morais (2013), “a escrita docente tem representado tanto uma luta contra o esquecimento”, no que se aproximam de Santos (2011) em relação a luta contra o desperdício da experiência, “quanto uma defesa pelo direito à palavra e ao

dizer” ARAÚJO; MORAIS, 2013, p.128). Contar a partir da vida, tal como o narrador de Benjamin, é apostar na experiência enquanto fonte da narrativa. Fernando²⁶, estudante de licenciatura, conta sua história a partir *do free writing*²⁷, uma prática de escrita livre recorrente nas aulas de didática:

Começo pensando em toda a complexidade que atravessei para chegar aqui. Todas as redes de saberes que contestei para chegar aqui, como por exemplo quando abandonei a escola, após uma série de reprovações. Apesar de toda estigmatização que sofri por chegar aos 20 anos de idade sem o primeiro grau completo. Fui me achando e buscando a minha forma de estudar e de aprender com a vida e as pessoas que fazem parte dela. O que sinto é que apesar de todo esse tempo para chegar aqui, hoje me sinto fortalecido em pensar a escola, pensar o outro com uma relação de troca. E penso tanto nessas questões que quando vou dar aula vou pensando que sou mais 'burro', e que o aluno e ele é quem me ensina (Fernando, relato produzido no primeiro semestre de 2014 na disciplina de didática 2014).

Essa narrativa fala de pedras nos percursos de formação. Cada história de vida, cada percurso é singular e também é marcado pela memória da escolarização, o que permite criar possibilidades de compreensão dos modos de conceber o passado e o presente num tempo que não é linear, “mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2006, p. 98) em interlocução com os outros, uma vez que “os conhecimentos dos processos de formação pertencem, antes de mais nada, àqueles que se formam”(MANHÃES, 2008, p. 87).

Nesse sentido, os relatos e narrativas são compreendidos como saberes e pistas indiciárias de muitos sentidos negociados em encontros de formação docente. Esses saberes locais, escritos e narrados por licenciados, professoras e professores e por mim em diferentes espaços de formação são potentes na medida que tal como as práticas culinárias “se situam no mais elementar da vida cotidiana, no nível mais necessário e mais desprezível” (GIARD; MAYOL, 2013, p .218). Isso porque cada conversa produz outras lógicas praticadas, vividas, aprendidas e pensadas sobre nosso modo de

²⁶ Nome modificado.

²⁷ Ao longo do trabalho há mais explicações.

ser/estar no mundo, e também soam outras possibilidades para quem se lança na caminhada da formação docente.

De tal modo, as abordagens (auto)biográficas colaboram para esta pesquisa que se desdobre a partir do referencial *políticoteóricoepistemicometodológico* dos estudos *nosdoscom* os cotidianos, na medida que as histórias de vida são enredadas por *saberesfazeres* que legitimem a figura do professor, tendo como desafio investigativo lidar com a complexidade das práticas e a multiplicidades dos usos em relação as regras e produtos supostamente imposto aos *praticantes cotidianos* (CERTEAU, 2009). Os professores e estudantes de licenciatura cotidianamente falam sobre suas histórias, suas práticas, suas experiências.

2.1.1 Contando sobre o campo e a escrita da pesquisa

Optei por trabalhar nesta pesquisa com as narrativas (orais e escritas) de formação que surgem nos cotidianos com os quais criei vínculos na época, quando estudante e jovem pesquisadora PIBID²⁸ até me formar professora (em 2011) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Agora, como mestranda na mesma instituição, novas caminhadas foram me fazendo percorrer novos espaços, e assim dialogar com velhas/novas/outras narrativas. Dada a complexidade dos *espaçotempos* de formação, decidi mapear também os espaços híbridos de encontros anti-hierárquicos, para Süsserkind *entrelugares* de formação (2011), nos quais as narrativas foram socializadas a fim de ajudar o leitor a compreender as redes em que os relatos foram e são tecidos:

- Revisitando os registros da pesquisa que fiz na graduação em meus muitos cadernos de campo, resolvo contar sobre o último ano da minha graduação e sobre a prática do *free and creative writing* que fizemos no grupo

²⁸ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior que tem por objetivo a valorização do magistério e o apoio a estudantes de licenciatura plena a atuar em escolas públicas de educação básica em subprojetos coordenados por professores universitários e professores supervisores vinculados a escola básica, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de criação, participação e experimentação da prática docente e da pesquisa.

de pesquisa do Projeto Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/2010)²⁹. Este projeto me possibilitou entrar na escola, experimentar situações de docência, viver o seu cotidiano e descobrir a vivacidade que há nela e com ela pesquisar por um ano antes de me formar professora. Cumpria carga horária de pesquisa tanto na universidade quanto no Colégio Estadual Júlia Kubitschek³⁰, onde atuei diretamente com 12 normalistas que faziam estágio curricular na Oficina de Aprendizagem³¹.

- Fiz uso (CERTEAU, 2009) dos registros das reuniões acadêmicas do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/UNIRIO) que ocorrem semanalmente, desde 2009, onde mestrandos e graduandos em orientação junto a doze pesquisadores de Iniciação à Docência e aos professores supervisores do PIBID interdisciplinar/2014 e agregados constantes e flutuantes se encontram com a professora-coordenadora Maria Luiza Sússekind para conversar, focar, escrever [a partir da técnica do writing] a formação, a pesquisa, a reinvenção da escola, do olhar, do sentir e farejar a vida cotidiana. Ali, numa sala do último andar do prédio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNIRIO, sala que muita lembrança me traz, partilharmos pequenas desobediências de nossos cotidianos e aprendemos uns com os outros a estranhar o que muitas vezes nos é tido como natural – *raízes de nosso pensamento colonial* (SANTOS, 2010a).

- Na Disciplina de Didática³², ministrada pela Professora Maria Luiza Sússekind para Pedagogia e Licenciaturas – Música, Teatro, História, Biologia, Matemática, Filosofia, Letras, Biblioteconomia etc – acompanhei as atividades de debates, leituras e *free writings* (técnicas de escritinhações), que fomentam

²⁹ Relatos de Estágio Supervisionado: estudos do cotidiano com os alunos de Pedagogia da UNIRIO.

³⁰ Há mais de 50 anos forma, na modalidade de Ensino Médio Normal, profissionais na área da educação para o exercício do magistério com atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais Ensino Fundamental.

³¹ Uma espécie de reforço escolar que atendia alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental que apresentavam “dificuldade de aprendizagem”.

³² Com carga horária curricular de 60 horas, distribuídas em 15 encontros de duração no primeiro semestre de 2014, aulas ministradas na UNIRIO. Acompanhei também algumas aulas de didática já com outra turma, no segundo semestre de 2014.

discussões do próprio campo da educação e para além dele, como as contribuições dos Estudos Culturais, discussão da produção das diferenças, da produção do conhecimento, a “questão” das licenciaturas, as escritas de si. Desses encontros muitos relatos escritos e falados produzidos pelos estudantes universitários em formação, ricos em *conhecimentos de si* (SOUZA, 2006) e sobre a formação pessoal e profissional estão presentes nesta dissertação.

- Conversas transcritas de dois encontros³³ do Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita (FALE/UNIRIO³⁴) – encontros (mensais/ bimestrais) que reúnem professoras e professores tanto da escola básica quanto da universidade, assim como estudantes de formação de professores, com o objetivo de conversar, discutir e refletir sobre as práticas alfabetizadoras realizadas cotidianamente nas escolas, investigando saberes e fazeres docentes através das narrativas produzidas nesses encontros. Passei a conhecer esse fórum em 2009 por exigência curricular da disciplina de Alfabetização, Leitura e Escrita e fui me encantando ao ouvir outras histórias sobre a escola. Frequentei e pesquisei o FALE e fui orientada pela Professora Carmen Sanches em 2009 e 2013 o que muito contribuiu para a realização e sobretudo a direção de minha pesquisa e formação.
- As conversas transcritas de dois encontros³⁵ do Grupo de Estudo e Pesquisa Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es), cotidianamente chamado de GEPPAN, criado em agosto de 2008 por demanda de um grupo de estudos e pesquisa de professoras que, terminando um curso de especialização, na Universidade Federal Fluminense (UFF) – Alfabetização das crianças das

³³ Referente aos dias 12 de junho de 2010 e 25 de setembro de 2010.

³⁴ Desde 2007 até 2010 os encontros do FALE, projeto de pesquisa coordenados pela prof^a. Carmen Sanches, eram sediados no Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNIRIO, mas o número de participantes aumentou e foi preciso um espaço mais amplo para os encontros do fórum, donde nasceu a parceria com a Escola de Comando e Estado Maior do Exército, uma parceria que abrigou alguns encontros durante o ano de 2010 e 2011. Em 2012, os encontros passaram a acontecer no Instituto Superior de Educação e se sucederam até 2013. Há desdobramentos do FALE / São Gonçalo desde 2009 e FALE/ANGRA desde 2013. Mas nessa pesquisa me detenho há algumas conversas do FALE/UNIRIO.

³⁵ Encontro referente ao dia 21 de março de 2009 e 5 de maio de 2012.

classes populares –, gestado e ofertado pelo Grupo de Pesquisa: Alfabetização dos Alunos de classes populares (Grupalfa), sentiu a necessidade de um espaço em que pudessem discutir, estudar e refletir sobre a prática. As professoras que idealizaram continuar a pensar a *formação contínua* (NÓVOA, 1995) já se conheciam por frequentarem o FALE. Hoje o GEPPAN conta com outras e outros docentes que foram se articulando ao grupo por desejo próprio, diante dos desafios dos cotidianos. Eu faço parte desses docentes que passaram a frequentar o grupo no meio do caminho; na época em que o conheci (2009) ainda era estudante de pedagogia. Fui indo esporadicamente aos encontros, até perceber que não me permitia perder um. Inicialmente, os espaços do encontro eram na UNIRIO³⁶, depois passaram a acontecer no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, uma vez que tanto o GEPPAN quanto o Fale fazem parte da Rede Formad³⁷.

O potencial metodológico da pesquisa está nas narrativas que são elaboradas orais e escritas em diferentes *espaçostempos*, no “miudinho dos cotidianos” (FERRAÇO, 2007, p.82) da UNIRIO. As escritas ou *free writings* utilizados foram produzidos em encontros de pesquisa ou situações de aula envolvendo licenciandos³⁸ da disciplina de didática, bolsistas PIBIDs³⁹, mestrandos e graduandos vinculados ao Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF). Há também as conversas transcritas dos encontros com professoras(es) alfabetizadoras(es) narradoras(es) e as conversas do FALE, além dos relatos do meu encontro com as normalistas na época em que fui integrante do PIBID, ainda no período da graduação.

³⁶ Na mesma sala que hoje ocorrem as aulas de didática e os encontros do grupo de pesquisa ao qual sou vinculada no mestrado e que descrevi anteriormente.

³⁷ Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad), criada em 2010, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) como resultado da articulação entre coletivos docentes e grupos já existentes, tanto na UNIRIO quanto em outras instituições. Maiores detalhes, <https://sites.google.com/site/redeformad/unifei>.

³⁸ Que em alguns casos já atuam como docentes.

³⁹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência tem como objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para atuarem na educação básica, promovendo a integração da universidade e escola. A partir de uma bolsa de apoio tanto para estudantes de iniciação à docência quanto para professores supervisores que são os profissionais de educação vinculados à educação básica que atuam como formadores de estudantes que virão a serem professores, por isso vão à escola básica para experimentar a profissão.

A prática com o *free writing*⁴⁰ (SCHNEIDER, 2003), uma técnica, ou metodologia, que eu gosto de pensar como arte de escrita livre tem sido recorrente como prática e procedimento de pesquisa no nosso grupo. Já nas disciplinas de didática, são parte dos procedimentos metodológicos das aulas. Em ambos os espaços, o indivíduo é instado a escrever e a estabelecer desacordos com o “padrão de escrita”, uma vez que “a língua dos gramáticos é um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade” (GNERRE, Apud GERALDI, 2013, p. 81) e, em contrapartida, escrever escrevendo é uma das tentativas de reafirmar que “todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua (...) significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela” (BAGNO, 2007, p. 37). Nesse sentido, é inegável que desde a primeira infância se aprende a falar e a estabelecer usos com a língua.

Assim, lembro do meu aluno Emanuel da Educação Infantil, de quatro anos, num episódio que se sucedeu na quadra da escola: enquanto alguns jogavam futebol, outros desenhavam, outros corriam, ele vem na minha direção e entrega quatro folhas desenhadas e solicita que eu as guarde. Entrega e sai correndo. Num gesto corriqueiro folhiei os desenhos. Estava diante de uma linda descoberta: um dos desenhos estavam com ondulações e traços que pareciam cobrinhas. Emanuel nunca havia desenhado assim antes. Desconfiei que ele havia escrito, mas (como sempre duvido do que penso) preferi perguntar-lhe: Emanuel, conta o que você fez aqui? Fui mostrando folha por folha. Ele aponta para primeira e diz *é uma caveirinha*. A segunda, *é uma bola*. A terceira *é um macaco*. A última ele fala baixinho e no meu ouvido *é uma carta*. Quanta emoção em poder compartilhar dessa relação que Emanuel fez com os registros de nossa cultura letrada e reconhecê-la como tal.

Portanto, é importante contextualizar no caso do *free writing* que as escritas produzidas (e lidas por quem se dispuser a ler) foram motivadas por **temas livres** e também por **temas pensados na ordem do dia** que podem se relacionar a narrativas compartilhadas sobre as práticas pedagógicas de professores (geralmente da escola básica), filmes, músicas, trechos de música, dentre outras coisas, como o “caso do Emanuel”, acima. Os temas de alguns *writing* que aparecem na dissertação foram:

⁴⁰ No capítulo seguinte conto como foi para mim ser instada a escrever.

“Hoje eu me senti muito...”; “Eu grito quando...”; “Branco, se você soubesse o valor que o preto tem. Tu tomava banho de piche, branco e, ficava preto também”⁴¹.

Cabe ressaltar que não delimito os temas escritos agrupando-os a seus praticantes, nem tampouco quantifiquei quantos textos foram “analisados” (linguagem científica) e lidos (linguagem ordinária), pois julgo não ser uma boa relação a se estabelecer para embasar esta pesquisa, uma vez que cada escrita é singular e possui múltiplas *camadas de vozes* (AOKI, 2005, citado por SÜSSEKIND, 2012), texturas de escritas, espaços, lugares presentes a cada *experiência com a palavra* (SKLIAR, 2012), ações e gestos. Entretanto, ao deslocar fragmentos e criar novas composições de *free writing*, preciso reconhecer que estou a produzir outra trama com os fios bordados e convivendo com o difícil entrave do ato de pesquisar que é ler e escrever a partir das palavras do outro sem que seja para rotular, apagar, dominar ou questioná-lo.

Nesse terreno movediço de ler os relatos dos outros, jogar com eles e com as minhas narrativas, alterar as ordens, transformar a linguagem, romper o silêncio da leitura ao saber que “alguém escreveu e leu antes (...) abrir à leitura, provocar uma fenda por onde passarão, com lentas conversas, palavras que não são suas, fios que não são seus, feridas que não são suas, mas que poderiam começar a sê-lo” (SKLIAR, 2014, p.58).

Ainda assim, consigo imaginar um possível questionamento da ausência da informação sobre os “dados” ou fontes da pesquisa. Larrosa, Certeau, Skliar, Boaventura, Alves sempre me parecem bons diálogos para tentar responder a um suposto inquérito, ao passo que problematizam as noções de cientificismo e convidam a outras formas de conhecer, de expressar e de desnaturalizar a racionalidade científica.

Dessa forma, um dos desafios da pesquisa foi organizar o material. Então, inicialmente, pensei em montar as narrativas tal como José Saramago faz no livro *Claraboia*, em que os moradores de um prédio têm seus diálogos escritos em pequenos capítulos desenvolvidos em tramas multifacetadas. Em cada momento um determinado

⁴¹ Fragmentos da música ILÊ - O Rappa.

grupo é colocado em evidencia – as janelas, paredes e corredores do velho edifício lisboeta são testemunhas privilegiadas das pequenas tragédias e comédias representadas pelos personagens.

Seguindo essa lógica, por algum momento ponderei reservar um capítulo para cada grupo de narrativa de formação, tal como acontece no documentário Edifício Master do Eduardo Coutinho, em que os personagens habitam o mesmo espaço, mas dificilmente dialogam ou se encontram. Seus moradores de diversas regiões e origens, com história de vida plural, idades diversificadas, muitas vezes nem sabem da existência do outro. Mas, nas idas e vindas nas leituras das narrativas (orais e escritas) fui percebendo a impossibilidade de submeter esses relatos a capítulos fechados em si, uma vez que dialogavam, traziam inconformismos, aprendizagens, descobertas em que as folhas margeadas e as linhas preenchidas de escritas se encontravam com as vozes e escritas de outros papéis, de outras normalistas, licenciandos, professores e com as minhas.

Cabe ressaltar que ao referir-me “à escritura e à oralidade, quero precisar logo de saída, não postula dois termos opostos” (CERTEAU, 2009, p. 202). “As razões não estão na mão que pensa a escrita, mas na voz que treme” (SKLIAR, 2014, p. 140). E, além disso, um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém (GERALDI, 2013, p. 98), mesmo que na incompletude da língua. Todo relato é um relato de viagem, uma prática de espaço (CERTEAU, 2009, p. 183), uma vez que se estabelece no mais elementar da vida cotidiana, na subjetividade das relações tecidas ao longo da vida.

E no movimento de caminhar, catar, colher, selecionar narrativas, tentar escrever a pesquisa, a desobediência e aflição com o controle dos dados me angustiava. Numa busca obsessiva de melhorar, eu re-escrevia sem parar os meus textos. Quando os lia, como *operação de caça*, não os via nunca prontos. Lendo e escrevendo eu peregrinava *por um sistema imposto* que possui sua própria *ordem* como se fosse *uma cidade ou um supermercado* (CERTEAU, 2009, p. 264).

Numa conversa, ao narrar este processo, acabei dizendo: acho que também era uma “tática Penélope” de proteção, eu tecia os textos à noite para destecê-los durante o

dia, chorando, silenciando, me re(de)formava por muitos caminhos possíveis. Posso escrever assim, mas também poderia ser de outro modo.

A escrita a cada passo se desfazia e sempre necessitava de um recomeço. Eu queria viver o processo de produzir uma dissertação. Com o passar do tempo, a certeza se transformava incerta. Escrever era feito morte. Mas por que parecia um aniquilamento? Muitas vezes pensei em desistir. Mais uma vez, Alex, minha mãe e irmã, Carmen Sanches e Maria Luiza me convenceriam que iria conseguir, mas sentia que a linguagem desobedecia as minhas tentativas de educá-las.

“A linguagem que desobedece e é desobedecida: coloca-nos fora de nós mesmos, nessa experiência desoladora, nessa brecha – sonora e silenciosa – que abre a possibilidade para a produção de um sentido” (SKLIAR, 2014, p. 17).

Influenciada pela lógica racionalista, houve um momento em que tentei seguir um padrão, uma lógica, um passo a passo e dividir as narrativas por temas/encontros, mas elas pareciam se comunicar muito além das redes em que cada uma foi produzida e num movimento antropológico minha orientadora sugeriu que *talvez os relatos não precisem ficar em capítulos, quando você for lendo, perceba que dialogam entre si de modos gazeteiros*. Então foi isso que fiz. Eu já fazia, mas também (des)fazia.

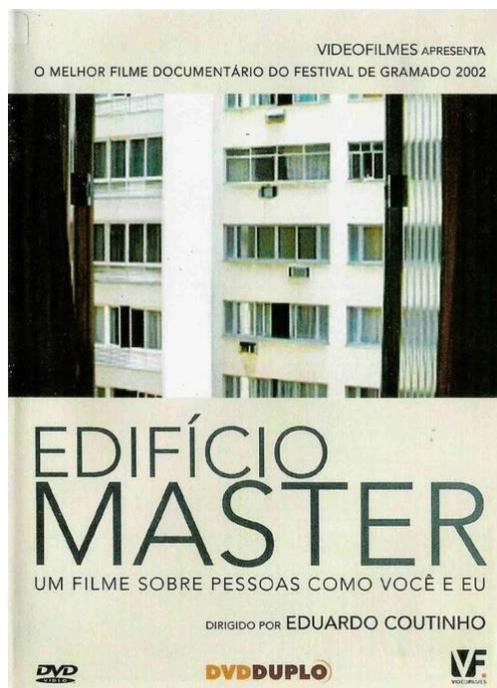
Uma das coisas que gosto é assistir e ler matérias envolvendo todos os tipos de entrevistas, e um belo dia, ao ler uma entrevista com o cineasta Eduardo Coutinho⁴², percebi uma semelhança com o que eu já praticava⁴³ na minha pesquisa em relação ao que ele faz quando conta como manipulou⁴⁴ e editou o material de filmagem do Edifício Master: “decidi pela montagem caótica. Procurei conservar a ordem da filmagem, que não tinha um padrão” (COUTINHO, 2008, p.84). Nas falas do cineasta escutava também a voz da Maria Luiza, minha orientadora que oferecia outras possibilidades para descrever minha metodologia e o meu campo de pesquisa. E lembrava que Coutinho expõe a necessidade de negociações que incide na edição:

⁴² Ver obra Eduardo Coutinho organizada por Felipe Bragança 2008.

⁴³ Eu não conseguia explicar o porque fazia, muitas vezes achava que não estava certo fazer daquele jeito, desfazia o texto.

⁴⁴ Sentido de preparar com as mãos.

“você filma 40 minutos e no final você edita quatro minutos (...) Quanto mais você é documental mais a ficção pode explodir” (id., ib., p. 88-89). Eu tinha que me editar.



Trabalhar com as narrativas orais e escritas é um pouco isso, uma porque as narrativas não são lineares, outra porque na pesquisa elas sofrem cortes e mais cortes. Algumas costurei de modo caótico e compus textos mosaicos – como inventei com Carolina Santos, companheira de pesquisa do PIBID na época da graduação – em que, a partir de fragmentos de textos de *writing* escritos por pessoas diferentes, produzíamos um outro texto.

Então, leitor, você irá se deparar em alguns momentos com textos mosaicos que foram organizados a partir de relatos escritos com a técnica de *writing*, em que cada fragmento de escrita fora retirado de um mesmo tema gerador e editado, cortado, costurado, fabricado em sequências que julguei significativas para produzir um outro texto de cuja forma expositiva ecoem vozes de um texto uni-múltiplo. Por isso ênfase, a cada intervalo, dentro do parêntese nomes modificados (fictícios) para demarcar a composição de escrita individual que em seu conjunto possa representar a multiplicidade de vozes. Para tal feito assumo que não há método, ordem, regra, e sim *bricolagem* (CERTEAU, 2009) de objetos textuais fabricados “que significam uma

arte e solidariedades” e que assim buscam subverter “a lei que, na fábrica científica, coloca o trabalho a serviço da máquina” (id., ib., p. 85).

Nessa situação, em alguns momentos trabalho com as narrativas destituindo os indivíduos de interesses por si mesmo que, de acordo com Ginzburg (2006), “é justamente por isso representativo e pode ser pesquisado como se fosse um microcosmo” (p.20), demarcando a representação de uma *cultura ordinária* uma vez que camufla uma “diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos objetos que se serve” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, p.341).

Nesse sentido, a composição do texto mosaico tem como característica despersonalizar a narrativa, trazendo nos muitos anônimos marcas de um pensamento colonial e racionalista e, outras recheadas de inconformismo, típicas do *homem comum* (CERTEAU, 2009), que todo o dia pela manhã

trata-se de atribuir à sua historicidade o movimento que reconduz os procedimentos de análise para a sua fronteira até o ponto em que mudam, ou mesmo se perturbam, pela ironia e louca banalidade que falam em ninguém. Eu gostaria de descrever a erosão do ordinário em um corpo de técnicas de análise, pôr a vista as aberturas que marcam o seu traço sobre as margens onde se mobiliza a ciência, indicar os deslocamentos que levam para o *lugar-comum*⁴⁵ onde ‘não importa quem’ quem enfim se cala, a não ser repetindo (mas de outro jeito banalidade). Mesmo que seja aspirada pelo rumo oceânico do ordinário, a tarefa não consiste em substituí-la por uma representação ou cobri-la com palavras de zombaria, mas em mostrar como ela se introduz em nossas técnicas – à maneira como mar volta a encher os buracos da praia – e pode reorganizar o lugar de onde se produz o discurso (p.61).

As narrativas cotidianas trazem em suas sutilezas esse mar que enche diante da complexidade. Frente a um modelo que tenta dominar as palavras, “o enfoque começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (CERTEAU, 2009, p. 61). E é nessa riqueza que se pretende visibilizar as astúcias das histórias vividas (CERTEAU, 2009).

Nas minhas muitas costuras, venho sempre me interrogando se foi uma boa escolha emendar os retalhos com fragmentos escritos e também costurar as narrativas

⁴⁵ Versão original

orais do modo como fiz, uma vez que o conhecimento produzido se deu a partir da interpretação dos relatos nos quais entraram em jogo componentes incalculáveis: faro, intuição, rastro, indícios e pistas. “Em situações como essas, o rigor flexível do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente **mudas**⁴⁶ (...) suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas” (GINZBURG, 1989, p. 179).

Desse modo, julguei importante trilhar os caminhos teóricos que me inspiram nesta investigação em que se precisa “abdicar da produção de Ciência como entende o pensamento cientificista” (OLIVEIRA, 2014, p. 62), para uma configuração de outros modos de produzir conhecimento.

⁴⁶ Grifos do autor

2.2 O discurso até que é bom: a crise da ciência moderna

Mentiras fáceis⁴⁷

O discurso
Até que é bom
Causa impacto e sensação
 Morde e sopra
 O coração
 Me enloquece
 No final, mal,
Nem bem
Vira a esquina
E só decide o que te convém, não mais
Nem bem
 Se despede
 E já esquece o que ficou
Mentiras fáceis, fatais, demais

Nem bem
 Vira esquina
 E só decide o que te convém, não mais
 Nem bem
 Se despede
 E já esquece o que ficou
 Mentiras são fatais
 Descidas trágicas
 Vivendo em doses mortais...

Nesse capítulo enfrento algumas questões epistemológicas sobre a formulação das ciências como suas “imposições das palavras, as arrogâncias das palavras”, (LARROSA, 2002) e as “certezas” científicas fundadas nas palavras e defendo a necessidade epistemológica, com Boaventura de Sousa Santos (1988), de definir a configuração de um paradigma emergente.

Mas, sempre brigando com a forma e as palavras, parto para versar sobre o pensamento ocidental moderno e, começo usando Najmanovich (2001), advertindo o leitor que “a mentalidade moderna não é um sistema homogêneo. Ao contrário, é o nome genérico de uma rede complexa de ideias, conceitos, modos de abordagem” (p.

⁴⁷ Composição Ed Motta – <http://letras.mus.br/ed-motta/112266/>

11) que contribuem para a construção deste pensamento como referência unificadora e homogeneizante para o ocidente (SANTOS, 2011; SÜSSEKIND, 2014b).

Então, para tratar da concepção moderna de mundo, é preciso entender esse processo como *objeto narrativo* (NAJMANOVICH, 2001) que é forjado na linguagem. Nessa circunstância, o mundo foi sendo pensado de forma objetiva, produzido aquém das experiências humanas, idealizado por um sujeito neutro, abstrato e independente. A ponto do corpo de quem faz a pesquisa ser concebido com “um corpo sem vísceras, separado da psique, da emocionalidade, do conhecimento, um corpo abstrato e desvitalizado” (NAJMANOVICH, 2001, p.18), despossuído de história e memória, um sujeito observador do universo, racional, que o enquadra em modelos ideais e consegue confirmar seu método experimental sem interferência de quem o faça ou pense sobre esses experimentos. A ideia de separação radical entre sujeito-objeto, garante ao meio científico uma verdade incontestável, fundada na noção de um método capaz de eliminar a subjetividade e parcialidade e chegar à VERDADE.

Uma vez que as certezas se confirmavam com o uso da matemática a partir das análises de Galileu e Newton, a quantificação pareceu ser o único instrumento fidedigno para medir os fenômenos observáveis. Esse parâmetro foi tomado como regra nas investigações e possibilitou a consolidação da ideia de que “conhecer significa quantificar (...), o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 1988, p.50). Nesse sentido, de modo geral, pode-se dizer que o pensamento científico tende a desconsiderar a complexidade que está para além dos métodos científicos ao definir que “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações simétricas entre o que se separou” (id., ib., p.50). Então,

na modernidade a narrativa sobre o universo e suas observações foi sendo construída e validada a partir do sistema de reconhecimentos de verdades sobre o mundo, balizada pela genialidade de alguns indivíduos tidos como filósofos, pensadores, cientistas e suas “verdades absolutas” (SÜSSEKIND, 2007, p.80).

Nessa direção, trazer as reflexões sobre os fundamentos metodológicos da ciência que tornam universais os parâmetros de aplicabilidade das ciências naturais como se esses fossem capazes de serem reproduzidos fidedignamente pelas ciências sociais, vem sendo (sobretudo desde o início do século XX) um desafio e ao mesmo

tempo um anúncio dos limites desse próprio paradigma. Einstein confronta a ciência moderna, na medida em que **relativiza** a simultaneidade de acontecimentos distantes, revolucionando as concepções de **tempo** e **espaço**⁴⁸, antes entendidas como estáveis. O universo das certezas começou a ruir. O pensamento de Einstein foi o primeiro marco do “próprio aprofundamento do conhecimento sobre a origem da percepção da fragilidade de seus pilares” (OLIVEIRA, 2006, p. 20). Heisenberg e Bohr também contribuem para aumentar as fissuras ao problematizarem que “não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo não é o mesmo que lá entrou” (Idem p. 21). Muitas são as reformulações e questionamentos em relação ao paradigma, e essas discussões epistemológicas trazem importantes contribuições para a educação ao possibilitar “recolar em debate os modos de pesquisar a escola e produzir conhecimentos sobre as práticas e saberes que lhes são específicos” (id., ib., p. 22). E, isso muito me interessa!

A música de Ed Motta, na minha interpretação, dialoga com que Boaventura de Sousa Santos, que, desde a década de 1980, em muitos contextos de debates epistemológicos, sinalizava “que a ciência em geral e não apenas as ciências sociais se pautavam por um paradigma epistemológico e um modelo de racionalidade que dava sinais de exaustão” (SANTOS, 2011, p.24).

Nesse sentido, *o discurso até que é bom, causa impacto e sensação*, mas, como os grandes pactos da modernidade não foram cumpridos ou provocaram efeitos perversos, Boaventura Santos (2010a; 2011) pontua que não faltam situações no mundo de hoje que gerem descontentamentos e indagações, e que motivem ao inconformismo.

Para complicar essa ideia, Boaventura menciona o contrato-social (contrato de raiz), já pensado por Rousseau, que estabelece acordos nos quais o indivíduo abdica da liberdade que possui em seu estado de natureza com o intuito de obter benefícios de ordem política. No entanto, duzentos anos se passam e a situação de desemprego, miséria, fome, aumento das desigualdades sociais e econômicas, aumento da violência

⁴⁸ As noções de espaço e lugar nessa pesquisa operam na lógica da complexidade e relatividade, entendido como *tempoespaços* (ALVES, 2008) e lugares praticados (CERTEAU, 2009) por saberes que podem ser relatos das práticas e relatos de espaço.

e da violação dos direitos humanos “leva a crer que estamos a optar por excluir do contrato social uma percentagem certa e significativa da população de nossos países” (SANTOS, 2010a, p. 61).

Boaventura de Sousa Santos (2011a) pressupõe que as sociedades e culturas contemporâneas são intervalares, ou seja, elas nascem, desenvolvem-se e morrem com seus paradigmas, às vezes já em idade secular. No entanto, não há uma ruptura abrupta de paradigmas: morre um e surge o outro ou outros, eles chegam a coexistir e podem partilhar da mesma fonte de inspiração com usos diferentes.

Desse modo, Boaventura (1988; 2010; 2011) defende que a sociedade está vivendo um período de transição para a construção de um novo paradigma de conhecimento, um conhecimento prudente que reside na necessidade de *voltar as coisas simples*. E, assim o paradigma emergente se anuncia por especulação, entendendo que “numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas científico, tem de ser também um paradigma social” (SANTOS, 1988, p.60).

Nesse sentido, a primeira tese de Boaventura em relação ao paradigma emergente é a defesa de reconceitualização das ciências sociais e naturais ao compreender que **todo conhecimento científico-natural é científico-social**, partindo das críticas aos estudos humanísticos que promovem dicotomias sujeito/objeto, razão/emoção, corpo/mente e que tendem a subjugar o humano a partir das teorias biológicas. É preciso com os estudos humanísticos fazer emergir uma nova ordem científica “que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade” (SANTOS, 1988, p.63), nesse sentido, o humano e a natureza são indissociáveis.

As ideias da superação e do questionamento do conhecimento, enquanto caricatura de uma realidade criada em laboratório, entraram nesta dissertação como coordenadas para compreender as fissuras do paradigma dominante. As linguagens usadas para essa roupagem, que tendem a se validar da cientificidade e da suposta *objetividade* do mundo, também precisam ser repensadas.

A segunda tese de Boaventura, referente ao paradigma emergente, é que **todo conhecimento local é total** na medida em que dissolve as fronteiras disciplinares. E compreende a especialização da ciência moderna como limitadora ao reduzir os objetos ao conhecimento produzido. Nessa concepção o “rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real” (SANTOS, 1988, p. 64) e por isso prescindindo dessa *vigilância* em nome de uma certa *frouxidão* que permita o ensaio e o vivido de estarem presentes nas palavras de minha escrita.

A disciplinarização da ciência, segundo Santos (1988), faz do cientista um ignorante especializado, que ao pensar somente as partes perde a dimensão do todo e acaba gerando efeitos alarmantes nos campos das ciências aplicadas e impactando a vida dos indivíduos. Nesse caso, as tecnologias e os impactos destrutivos nos ecossistemas, os efeitos das previsões econômicas perante a pobreza.

Essa relação de poder entre *pesquisador e pesquisados, sejam eles tratados pelo nome de objeto ou sujeitos de pesquisa* (SÜSSEKIND, 2007, p. 100-125) vai causando um efeito perverso e sem possibilidade de solução na lógica do paradigma dominante. A Mecânica quântica traz de volta o entendimento que envolve o ato de pesquisar e o produto de seu conhecimento, uma vez que os compreende como inseparáveis do sujeito. Assim, entende-se que as explicações científicas entre natureza e sociedade são partes integrantes e integradas. Boaventura, parafraseando Clausewitz, afirma que “podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito” (SANTOS, 1988, p. 36).

Por outro lado, no paradigma emergente, os conhecimentos se constituem em redes, por temas, podendo ser tomados por comunidades interpretativas a partir de seus projetos de vida locais. Os conhecimentos encontram uns aos outros e, mesmo locais, a ciência do paradigma emergente é total

sendo assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja incentiva os conceitos e teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto de origem (SANTOS, 1988, p. 66).

Nesse processo de tradução, em que os conhecimentos locais emergem da imaginação social e se generalizam pela qualidade e exemplaridade, mas nunca se

tornam únicos. E muito aquém de uma perspectiva consensual, a ideia é que ele se teça nas “condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (*id., ib., p.66*), a partir de uma ciência tradutora.

Aproximando a discussão para o campo da educação, a dimensão de conhecimento pós-moderno confere um enorme potencial para o pensamento e a prática educativa, uma vez que narrar a vida e os conhecimentos “permitirá revalorizar a imaginação criativa de professores e alunos e dos seus fazeres, hoje marginalizados porque locais, reconhecendo-lhes o potencial de reconhecimento e de multiplicidade” (OLIVEIRA, 2006, p.34) no que se configura nas virtudes de suas características qualitativas. Assim, faço alusão ao relato de Liliane⁴⁹;

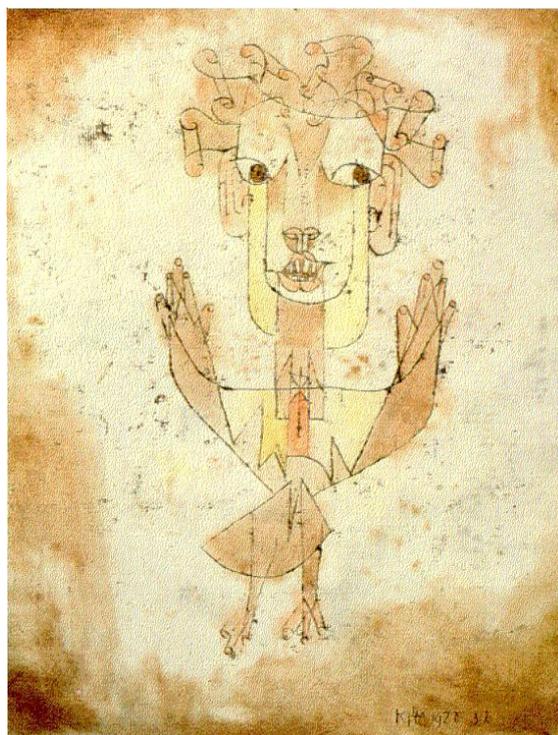
Eu sempre me senti um pouco "fora"⁵⁰ da proposta na sala de aula quando criança. Sou cubana, nasci num regime comunista socialista com algumas questões deturpadas. Sempre percebi que na minha escola não tínhamos lugar para manifestações (...) Claro que eu sempre me comportei diferente do que “se esperava”, quando cheguei a uma certa idade comecei a me libertar daquilo que eu achava que era errado na minha individualidade. **Escutando as aulas, as opiniões e aprendendo percebo que eu posso mudar esta realidade que eu vivi** (Liliane, free writing na aula de didática, maio de 2014).

Cotidianamente, muitos professores e estudantes em formação silenciam saberes locais, acumulam ruínas, narram uma imagem tal como o quadro de Klee, chamado Angelus Novus, no qual simboliza um anjo que

parece estar a afastar-se de alguma coisa que contempla fixamente. Os olhos estão arregalados, tem a boca aberta e as asas estendidas. É este seguramente, o aspecto do anjo da história. Ele tem a face voltada para o passado. Onde vemos perante nós cadeias de acontecimentos, vê ele uma catástrofe sem fim que incessantemente amontoa ruínas e lhas vai arremessando os pés. Ele bem gostaria de ficar, de acordar os mortos e de voltar a unir o que foi destruído. Mas do paraíso sopra uma tempestade que lhe enfuna as asas e é tão forte que o anjo já não é capaz de fechar (SANTOS, 2010a, p. 53).

⁴⁹ Nome fictício

⁵⁰ Destaque do autor.



(Imagem Angelus Novus⁵¹)

O uso da imagem do Angelus Novus se faz no sentido de lutar por uma outra compreensão do passado, que não se perca na noção de irreparável, mas que as imagens referências desse tempo outro sejam desestabilizadas “por subjetividades individuais e coletivas, capazes de entender os sinais que ela emite, de se sentirem indignadas com as mensagens que transmitem” (SANTOS, 2010a, p. 88-89), transformando os inconformismos em pistas preciosas de lutas emancipatórias.

Nesse sentido, o anjo, ao ser confrontado à voluptuosidade e excentricidade das imagens desestabilizadoras, “acabará por abraçá-las, delas recolhendo a energia que de que necessita para voar” (SANTOS, 2010a, p, 92). Tal como nos relatos de Liliane, que poderiam pertencer a muitos outros, a energia do voo encontra na subjetividade uma força impulsionadora de um presente: *Escutando as aulas, as opiniões e aprendendo percebo que eu posso mudar esta realidade que eu vivi*. Como é lindo isso! O Passado ganha outra significação e acende uma paixão inconformista. Reconheço minha história e trajetória.

⁵¹ <http://www.penhook.org/angelusnovus.htm>

Então, de acordo com Boaventura de Sousa Santos, para trabalhar com a perspectiva da ciência pós-moderna é preciso relativizar os valores, resultados, caminhos, processos e admitir a *pluralidade metodológica* e epistemológica e reconhecer ecologicamente os diferentes conhecimentos, preservados em sua localidade e traduzidos de modo não epistemicida (SANTOS, 2011; SÜSSEKIND, 2014b). Assim, numa espécie de transgressão metodológica “que não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construídas segundo critério e a imaginação pessoal do cientista” (SANTOS, 1988, p. 66). E como bem nos lembra Sgarbi, “todas as ciências foram feitas no cotidiano, mesmo que no cotidiano artificial e desemocionado dos laboratórios, das clausuras escondidos e dos processos secretos da pesquisa” (2005, p. 42).

O caminho metodológico de tecer bricolagem, organizar textos mosaicos, trabalhar com as conversas compiladas e os relatos docentes entrelaçados a percursos formativos é uma aposta a novas formas de compreensões e manifestações em que se revalorizem os saberes cotidianos, como já vêm fazendo muitos autores no campo da educação. Nilda Alves é uma dessas vozes referência que defende que é preciso “escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, afirmando a criatividade do cotidiano.” (ALVES, 2008, p.22). E é dessa criatividade, desse movimento de *transgressão metodológica* (SANTOS, 1988) que venho aprendendo a caminhar para uma maior personalização do trabalho científico.

Partindo dessa noção, Boaventura articula a terceira tese do paradigma emergente, que se assenta na lógica de que **todo conhecimento científico é autoconhecimento** (SANTOS, 1988), ou seja, é criação e não descoberta, uma vez que fazer ciência é religar conhecimentos científicos e conhecimentos pessoais e sociais.

Assim, Boaventura enfatiza o caráter autobiográfico da ciência defendendo que nossas trajetórias de vida, nossos valores e nossas crenças compõem nossos conhecimentos e os sentidos atribuídos e produzidos por eles.

Mas, ainda assim, é forte no imaginário social a crença de que protocolos, manuais e a existência de um “roteiro obrigatório previsto no receituário científicista de como devemos fazer e apresentar nossas pesquisas com base no suposto rigor da

Ciência Moderna” (OLIVEIRA, 2014, p. 53) é o melhor, senão único, modo de buscar a verdade do que realmente aconteceu. Mas, a **naturalização da explicação do real** também é uma narrativa elaborada num processo lento de quatrocentos anos de sacralização da ciência moderna como referência de compreensão e explicação sobre o mundo.

“Por outro lado, ainda no sentido de ampliação do debate epistemológico, a superação das mutilações e fragmentações científicas exige que consideremos a questão da complexidade defendida por Edgar Morin” (OLIVEIRA, 2013, p. 55) e por uma rede de pesquisadores que recusam a invisibilizar ou negar o sujeito e a vida cotidiana na constituição dos conhecimentos e da trajetória da ciência.

Nesse caso, o paradigma emergente vem se implicando com a partilha do conhecimento das práxis, antes o controle de resultados ou sua funcionalidade 'prevista no receituário científico'. Daí a quarta tese de Boaventura de que o novo conhecimento científico se assente num saber prático, **todo conhecimento visa constituir-se em senso comum** (SANTOS, 1988).

Dessa correlação surge a necessidade de garantir diálogos entre as diferentes formas de conhecimentos, sabendo que a “ciência moderna produz conhecimento e desconhecimento” (SANTOS, 1988, p. 69-70). Sendo assim, o objetivo é não cometer mais epistemicídios, mais hierarquias e diferenças, em que nenhuma forma de conhecimento possa ser reduzida a racionalidade em si e só a configuração de todas elas constitua o racional. Com isso, aposta na inspiração da potencialidade utópica e libertadora do senso comum, com a finalidade de enriquecer as relações com o mundo. Mesmo o senso comum tendo um conhecimento mitificado e até conservador, ele também é “indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática específica orientada para produzir; reproduzir-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida” (id., ib., p. 70). Ainda que ele seja produzido por diferentes sociedades mais ou menos solidárias, democráticas e classistas, e mesmo sendo formado pelo pensamento de raiz, também resiste às imposições das subordinações cotidianas.

Boaventura, procurando avançar sobre as dimensões teóricas na busca de “um conhecimento prudente para uma vida decente” traça um bom caminho em que as relações de igualdade e diferença, de revalorização das culturas, de produção dos

conhecimentos, de recuperação entre as reflexões da política e as formas de conhecer e estar no mundo se façam a partir de relações possíveis e desejáveis situadas no presente ao invés de se prometerem com um futuro que nunca se cumpre. Nesse sentido, o autor aponta para a condição essencial de dupla ruptura em que tanto o senso comum quanto a ciência precisam se transformar para se fortalecerem social e politicamente a partir de uma prática fundamentada e comprometida com a ciência e com a orientação e sentido da existência e da decisão do que é melhor para a sociedade, contribuindo assim com a emancipação social e cultural.

. Cabe ressaltar que trabalhar com pressupostos de um paradigma ainda em construção é trabalhar com a insegurança, com o des-manual, com a invenção, com os cotidianos, com a desnaturalização dos discursos e com os limites do ato de pesquisar. Ainda mais quando se reconhece que a transição paradigmática e a revolução científica estão mais avançadas nas reflexões epistemológicas em detrimento da prática científica, uma vez que “todo conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é autodesconhecimento” (SANTOS, 1988, p. 71).

Então, preciso destacar que a imagem de um laboratório com cientistas nunca me foi próxima na “preparação” desta pesquisa. Em contrapartida, a vida, as salas de aula, as narrativas, os encontros de formação de professores foram e são *espaçostempos* em que fui aprendendo a escutar e ler relatos, a descobrir outras palavras e narrativas sobre a escola e o mundo.

Encontro do Grupo de Estudo e Pesquisa: Professoras/es Alfabetizadora/res Narradoras/es - GEPPAN



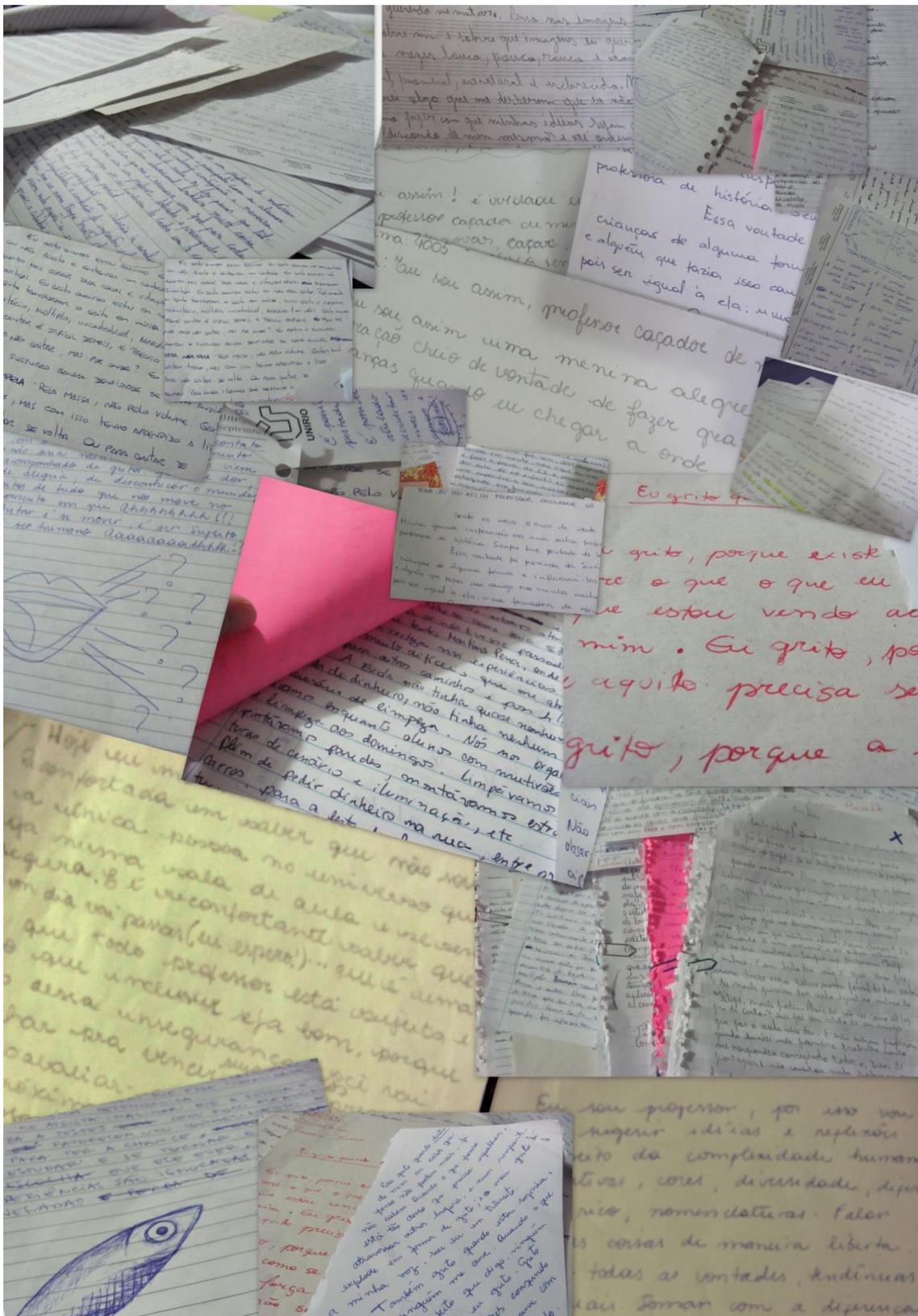
Aula da Disciplina de Didática para os cursos de Licenciaturas da UNIRIO



Encontro do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores



Encontro do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE/ UNIRIO)



Materiais produzidos de writings nas turmas de Didática, nos Encontros do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores e Reuniões do PIBID

Capítulo 3

Entre pistas, writings, pesquisas

3.1 O saber indiciário e a pesquisa *nosdoscom* os cotidianos

Neste capítulo discuto algumas práticas na formação docente buscando seus pormenores mais negligenciados (GINZBURG, 1989), como o racismo, nas narrativas compartilhadas em espaços privilegiados de coexistência de conhecimentos. Esses pormenores, como as *tramas, pistas e alegorias* (MARCUS, 1998; Apud SÜSSEKIN, 2007) ao serem tratados como conhecimentos da/na/com a formação, usados como fontes de pesquisa, contribuem para tessituras emancipatórias no campo da pesquisa, da formação e na vida “real” das pessoas, reconhecendo as subjetividades, reinventando o eu-outro, numa rede em que múltiplos são os fios os quais vamos sendo formados em nossos cotidianos.

Os fios tramados nos espaços de formação dos professores são percorridos por pessoas que já atuam ou não no magistério e outras que estão a experimentar a docência⁵² a partir da inserção em pesquisas que possibilitem sua iniciação, além dos estágios curriculares que também criam possibilidades do estudante viver a escola, retornar a ela, pensá-la comumente com a formação docente e com os *espaços de formação contínua*⁵³ (NÓVOA, 1995). No meio dessa heterogeneidade, as narrativas falam das práticas cotidianas. E pensar sobre os estudos do cotidiano no campo das ciências sociais tem representado “ampliação do nosso entendimento a respeito de alguns processos sociais que foram negligenciados pelas grandes narrativas da modernidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 49), ao estabelecer uma lógica de repetição para as práticas cotidianas e seu “tempo”.

A seguir, trago os relatos de alguns bolsistas PIBIDs sobre as suas impressões a partir do contato com a escola. Chamo atenção do leitor para as partes grafadas, pois as coloquei em destaque para a conversa que se assenta nas marcas das heranças do

⁵² Refiro-me ao PIBID.

⁵³ Em relação ao GEPPAN, FALE e os encontros de pesquisa, redes que constituem minhas subjetividades.

pensamento ocidental, tanto no que se refere a um cotidiano estático, quanto no que confere a imagem projetada sobre o outro. Para tal façanha, teço o texto mosaico⁵⁴:

Meu primeiro dia de trabalho na escola não poderia ser menos nostálgico. **Lembrei dos meus tempos de escola**, de correria no corredor, trabalhos, eventos, murais e de tudo que levei comigo e carreguei até hoje (Sônia). Fiquei ali me lembrando de como era quando eu estudava. E pensei que **o tempo passa, mas os pátios são sempre os mesmos**. Fiquei no cantinho da leitura, estudando, conversei com alguns adolescentes que me pareceram super receptivos. Foi bem agradável ficar ali (Luís). A aula iniciou-se (...) **é difícil a professora conseguir falar** sem ser interrompida. Nem todos a escutam e isso parece enervá-la ao ponto dela mesma interromper o próprio discurso com excessivos pedidos de atenção, indo às vezes aos berros (Marcelo). (Escrivinhações de integrantes do PIBID, abril de 2014).

As vozes que chegam com essas narrativas podem também ecoar nossas vozes, uma vez que os “**tempos da escola**”, o tempo dos “**pátios são sempre os mesmos**” e a imagem da professora neurótica, despreparada e despossuída de saber se assentam numa linguagem forjada na compreensão de cotidiano repetitivo, abstrato e produzido a partir de inexistências. Nessa lógica, destituímos as interações e relações entre os indivíduos que estão imersos em nossos cotidianos e apagamos qualquer vínculo que nos coloque como álibis na “cena do crime”. Desse modo, como narradores dessa prosa que poderia ser de qualquer um de nós, e não é de ninguém, “quando a culpa não é minha, mas do outro” (CERTEAU, 2009, p.58), somos delatores.

É muito comum me deparar com escritas acusatórias envolvendo a escola e os professores de modo genérico e totalizante. Entre manuscritos do *free writing* elaborados nas aulas de didática, encontro ao acaso outra voz delatora: “os professores dão conteúdos impostos e cobram notas em provas sem se preocuparem se o assunto abordado é familiar a seus alunos” (Estudante da graduação, sem data de registro).

⁵⁴ Durante a pesquisa venho trabalhando no grupo (de pesquisa) com esse conceito, que em alguns momentos desta dissertação contribuem para pensar um texto uni-múltiplo. Nesse sentido, embora uma das características do texto mosaico tenha enfoque nas subjetividades individuais, ele também representa uma multiplicidade de vozes, por isso optei por trabalhar com nomes, mesmo que fictícios, para permitir ao leitor perceber o emaranhado de fios que são tecidos na elaboração do texto mosaico. Cabe também frisar que o trabalho com a lógica do mosaico de narrativas deixa pistas para pensar outras formas possíveis de narrar às aprendizagens cotidianas como alternativas ao racionalismo científico.

No entanto, tentando dissolver as fronteiras que se assentam em um discurso marcado pelas generalizações, pelas crenças em verdades absolutas e universais lembro que “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (LARROSA, 2002, p.21).

Passei boa parte da vida delatando a imagem generalizada e descorporificada, sem autor, sem vida, que tinha como referência de escola e de professor, até aprender com os outros em espaços formativos solidários a desnaturalizar o que me era tão natural. Aprendi, principalmente com Maria Luiza Süsskind (2007), que “produzimos nossas cegueiras inseridos nos contextos culturais em que vivemos” (p. 123). Sem perceber, minhas certezas ruíam e ainda ruem. De forma sucinta, a vida cotidiana nessa pesquisa é pensada para além do que a cientificidade compreende em seus aspectos quantitativos, uma vez que tende a desconsiderar a riqueza das ações e operações gestadas nos *espaçostempos* que estabelecem com a “multiplicidade, provisoriedade, dinamismo e imprevisibilidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 53) dos cotidianos de cada dia.

Com isso, penso que precisamos compreender os limites e fissuras do saber aprendido a partir das referências das teorias sociais modernas, buscando outras formas de conhecimentos “que supere as dicotomias hierarquizantes e reduções ordenadoras que caracterizam o pensamento moderno e que levaram à desqualificação dos conhecimentos não-científicos, dos fazeres que deles derivam e dos sujeitos que deles se servem” (OLIVEIRA, 2003, p. 53), para não correr o risco de reforçar e validar processos de exclusão social.

Nesse ponto, os diálogos com Boaventura de Sousa Santos (2010b) me parecem importantes, porque uma das suas implicações é justamente não continuar a alimentar as linhas radicais abissais que dividem as realidades sociais entre formas científicas e não-científicas de conhecer, ou seja de demarcar a linha invisível entre os excluídos e os incluídos socialmente. “A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha” (p. 32). Isso pareceria tão filosófico se não estivesse denunciando a marginalização dos saberes, se aqui não se estivesse falando da divisão do mundo e, na linguagem da escola, se não

estivesse promovendo uma separação radical dos que sabem, por isso “bons alunos”, dos que tem “dificuldades”, se não fosse a minha própria história de vida e formação.

Então, pensar os cotidianos. Pesquisar os cotidianos. Viver os cotidianos. Contar os cotidianos. Tarefa bem complexa que se faz de muitos incômodos, incertezas e nas caçadas de cada dia. Como lembra Ginzburg (1989, p.151), o homem sobreviveu por milênios como caçador:

Durante inúmeras perseguições ele aprendeu reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (id., ib., p. 151).

Tal como o cotidiano do homem pré-histórico que se dá a partir de muitas leituras, sinais, pistas, vestígios, usando um modo de conhecer o mundo denominado *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989), os cotidianos da formação se dão (a ler) aqui neste trabalho a partir “do conhecimento praticado, tecido nos múltiplos, inesperados e não lineares contatos cotidianos, resultantes das astúcias dos que vivem a escola” (ALVES; GARCIA, 2006, p. 17), uma vez que a escola vem sendo compreendida como um espaço de interação social potencialmente privilegiado e por isso pode contribuir para a *transformação social democratizante* (OLIVEIRA, 2006).

3.2 FALE comigo e com os outros: a universidade e a multiplicidade de experiências narrativas das escolas

A formação docente, de acordo com o documento oficial⁵⁵, tem como objetivo promover, a partir de estudos teórico-práticos e investigativos, a reflexão crítica no que refere ao conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de estimular a educação para e na cidadania. Além de outras especificidades envolvendo o incentivo à pesquisa no que compreende espaços escolares e não escolares que atravessam o campo educacional. Apesar do discurso simplificado que se assenta nos documentos, eu quero problematizar as “pistas frias” (ZACCUR, Edwiges. XXIV FALE, 25/09/2010) que são demasiadamente hierarquizantes, justamente porque reforçam a imagem da escola na qual se faz referência de forma genérica. São pistas frias porque nos distanciam da validade e potência de nossa experiência de formação e solidificam uma imagem metonímica (SANTOS, 2010a, p. 97) da escola. Então, sempre que posso, dialogo com Boaventura de Souza Santos na medida em que ele questiona a razão metonímica, ou seja a não-existência produzida, sob formas sociais de inexistências, quando se homogeneiza algo.

As “pistas quentes” (ZACCUR, idem) são as que vêm de gente que fala da “sua escola”, gente que briga pela sua escola, gente que acredita na sua escola, gente que tem história com a escola, que mistura *aprenderensinar* para dar liga à relação com os alunos, numa sequência “de gestos mil vezes entrelaçados que formam a teia indefinida das práticas culinárias na intimidade da cozinha” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013, p. 268), neste caso, na intimidade das práticas educativas. Essa “gente” eu conheci, pela primeira vez, no FALE. Mais que estudar que existiam muitas escolas com os autores do cotidiano eu experimentei as muitas escolas narradas nos encontros do FALE. Com a visão da diferença como algo que compõe a riqueza do mundo, um universo se abriu para mim.

⁵⁵ Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Assim, essa “ampliação do mundo e a dilatação do presente têm de começar por um procedimento que [eu, Boaventura de Sousa Santos] designo por sociologia das ausências” (SANTOS, 2010a, p. 102), que busca demonstrar que o que não existe “é, na verdade, activamente produzido como não existente” (Idem). Já a sociologia das emergências “consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro” (id., ib., p.118), como possibilidade de perceber as esperanças, ante a frustração. Então, no que tange a impossibilidade de delimitar, restringir, quantificar, controlar as redes de subjetividades que nela se compõe, quanto maior for a “multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis, maior será a expansão do presente e a contração do futuro” (id., ib., p. 121).

Para isso, é preciso considerar a complementaridade dos procedimentos sociológicos que consistem na sociologia das ausências e sociologia das emergências de “provocar uma relação ecológica, não hierárquica entre os vários tipos de manifestações de saberes produzidos nos diversos espaçotempos da sociedade” (SÜSSEKIND, 2007, p. 120). A partir do reconhecimento das redes de *saberesfazeres* que já existem no dia-a-dia do processo educativo, que fui aprendendo com o meu cotidiano, com as acolhidas solidárias e anti-hierárquicas nos *espaçotempos* da universidade a conhecer, praticar e pesquisar outras possibilidades de compreensões sobre o mundo e sobre a escola que se reinventa a cada dia nos cotidianos das relações (emancipatórias e regulatórias) entre aluno-aluno, aluno-professor, responsável-professor, professor-diretor, professor-coordenação.

Nesse sentido, a pesquisa com as narrativas que se tecem em espaços de formação docente objetivou, com os estudos *nosdoscom* os cotidianos, seguir pistas em relação às práticas sociais emancipatórias de professoras e professores que insistem em lutar pela escola, que permanecem lutando pela escola, desestabilizando imagens fixadas da educação, e abrindo caminhos para contar as inventividades nos *espaçotempos* dos cotidianos.

Para que eu pudesse perceber as práticas como existentes e potentes, há toda uma rede de subjetividades que envolvem inúmeras leituras – sejam dos relatos, leituras acadêmicas e literárias – além de toda uma rede de lembranças pessoais e longas conversas de encontros com os outros em meu percurso formativo, cuja

finalidade foi se configurando em “escutar a voz de mulheres [professoras e professores]: elas falam de seu modo de cozinhar[fazer a docência], de organizar este trabalho, de vivê-lo e de senti-lo” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013, p. 222).

Assim, trago a narrativa da professora alfabetizadora Carla Bronzeado em um dos FALE/Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita⁵⁶. Não posso negar que a ouvi há muito tempo, mas de algum modo não a esqueci. Por isso recorri a seu registro, onde narra sobre suas *práticas de espaço* (CERTEAU, 2009) ao ser transferida de uma escola municipal para outra em que estava vigorando uma política da prefeitura que a desagradava em relação a Alfabetização, aos seis anos, com materiais do Instituto Alfa e Beto⁵⁷;

Então, a princípio eu fiquei muito resistente, mas comecei a trabalhar com o livro. É esse aqui, vou passar daqui a pouco para vocês. **Algumas atividades eu trabalhava bem**, porque caça-palavras, cruzadinha é legal trabalhar, mas tem algumas leituras no livro, tem algumas coisas de cópias e, não é assim que eu sou contra a cópia, mas ela tem que ter um sentido. Então, assim eu coloquei algumas coisas do livro que eu abomino e, algumas coisas que são legais. Ali do lado são atividades [apontava para apresentação do power point] que eu considero do livro legal. Aí eu faço. **Faço junto com as crianças** é aquele trabalho que a gente faz mesmo (menina começa com que letra?). Porque assim, quando a monitora do Alfa e Beto foi lá na escola, **eu questiono**, sou chata, falo que trabalho com outra concepção, que não acredito nisso, ela diz: “Mas funciona dá certo”. Eu falei sim, em nenhum momento eu falei que isso não dá certo. Mas eu não acredito nisso porque, primeiro trabalhar consciência fonológica, eu não tenho nenhum indivíduo surdo na minha sala, mas se eu tivesse? Não contempla meu aluno surdo. Outra coisa, tudo já pronto. Inclusive o planejamento. Eu não preciso mais planejar, já vem tudo pronto para mim (a página que tenho que

⁵⁶ XXIII FALE/UNIRIO, cujo tema foi: Consciência Fonológica: pré-requisito à aprendizagem da linguagem escrita? Convidados: Laís Curvello (SME/RJ), Carla Bronzeado (SME/RJ) e Edwiges Zaccur (UFF). Realizado em 12 de junho de 2010.

⁵⁷O Programa Alfa e Beto de Alfabetização, segundo fonte pesquisada, <http://www.alfaebeto.org.br/>, foi desenvolvido para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, série em que a alfabetização deve acontecer. O objetivo é assegurar que todos os estudantes dominem o nível básico de fluência em leitura e escrita, o que aumenta as chances de avançarem com sucesso na vida escolar e concluírem seus estudos no tempo adequado. Esse programa se destina às redes de ensino que desejam promover a alfabetização efetiva dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e, também é usado como parte do Programa de Língua Portuguesa, do Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAAI) e do Programa de Ensino Estruturado. Entretanto, vem sendo criticado e questionado por professores e professoras e pesquisadores na área de educação que percebem nele fragilidades conceituais e metodológicas.

fazer, os exercícios). Eu achei ótimo, porque na verdade, eu não preciso perder o meu tempo. Eu ganho meu tempo com as atividades que eu gosto de fazer, com a concepção de alfabetização que eu gosto de trabalhar (Professora Carla Bronzeado, narrativa no Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita).

Em seu relato que não é só seu, se pode escutar os questionamentos de muitos outros docentes que vivem a escola e também tecem críticas à lógica perversa pautada numa visão hegemônica de achar que o outro tem que se alfabetizar na idade certa, com um material padronizado e altamente descolado da leitura de mundo do aluno.

Sendo assim, a professora sabe que esse controle é ilusão e joga com as astúcias típica do *homem ordinário* (CERTEAU, 2009), escapando silenciosamente ao papel de consumidora passiva, ao invés de reproduzir a tal escola única e imutável construída pelo discurso hegemônico, cria *táticas* (CERTEAU, 2009) para burlar o que supostamente a reprime.

A professora alfabetizadora Carla faz com a turma as atividades que considera legais do livro, como bem relata em sua narrativa (grifada anteriormente por mim), e questiona o material padronizado nas escolas. Mas, mais que isso, astuciosamente, imprime sua visão, seu ritmo e suas escolhas curriculares até encontrar um modo de “sobrar tempo” para as atividades que gosta de fazer.

Lembra Certeau (2009) que “o relatório sobre um jogo (...) torna visível o fato de que cada acontecimento é uma aplicação singular do quadro formal” (p.79). Nesse sentido, uma formalidade das práticas cotidianas se faz no presente e age ampliando esse tempo presente que se lança *contra o desperdício da experiência* (SANTOS, 2010A), uma vez que inverte, com frequência, as relações de forças e de conformação com a suposta ordem, assim “como as histórias de milagres, garantem ao oprimido a vitória num espaço maravilho e utópico” (CERTEAU, 2009, p. 80).

Com tudo isso, me ponho a questionar: se alguém fosse observar a prática dessa professora em seu cotidiano escolar e chegasse no instante em que ela estivesse fazendo o material do Alfa e Beto com seus alunos, tenderia a se referir a ela com uma lista de desqualificantes? Caso isso acontecesse, e acontece, seria mais um cotidiano escolar observado que alimentaria a imagem de escola genérica, ante a pluralidade e diversidade de ações e relações existentes, até porque naquela sala só se faz a parte que é considerada legal do material da prefeitura.

O que busquei evidenciar nessa conversa em relação as relações nos cotidianos escolares é que, apesar das “políticas públicas serem implementadas, inúmeras alternativas vão sendo fabricadas por quem vive e sofre, criando o novo espaço/tempo” (ALVES; GARCIA, 2006, p. 17). Em seus *pormenores mais negligenciáveis* (GINZBURG, 1989), as narrativas docentes compilam relatos, histórias, percursos de caminhadas, *maneiras de fazer e maneiras de dizer* (CERTEAU, 2009) que se assentam em microrresistências e que suscitam microliberdades no invisível cotidiano das operações que não se repetem; as imagens da escola também não se repetem.

Então, vira e mexe, como venho defendendo, em espaços de formação algumas vozes de professoras(es) como as de Carla, segundo Certeau, Giard e Mayol (2013) gritam o “prazer de contar exatamente aquilo que faz a rotina dos dias e das horas que se sucedem, prazer de revelar-se, (...) de ocupar-se no trabalho do lar [da escola] e encontrar nele sentido, variação e criatividade” (p. 245).

Assim, laço a narrativa da professora e estudante de pedagogia Taís⁵⁸, na aula de didática, que foi instada a compartilhar relatos de seu cotidiano escolar, porque a mesma estava inscrita no estágio supervisionado de ensino fundamental, e uma das exigências é justamente o encontro de licenciados das duas disciplinas. Sua fala poderia dialogar com as da professora alfabetizadora Carla e com tantos outros, porque o que importa aqui não são os nomes, mas as práticas de pessoas anônimas, que podem representar gestos e ações mínimas das práticas dentro do espaço escolar:

Eu não posso ter medo da escola pública, porque senão estaria tendo medo de mim. Eu estudei em escola pública a minha vida inteira, minhas filhas estudam em escola pública. Sou professora há 17 anos e há quase 12 anos estou no município do Rio de Janeiro. Sou professora formada apenas no nível normal, estou no sétimo período de pedagogia. O que eu trouxe para contar para vocês é o que acontece comigo todo ano. A escola sempre me dá a turma que ninguém quer, essa é a visão da escola, a visão é que estou sempre com os melhores alunos. Eu não gosto de aluno certinho. Eu não gosto de turma quieta. Eu não gosto de turma homogênea. Eu não sonho com isso. Eu não peço isso. Isso não existe, porque eu gosto da realidade, meu mudo é real. Esse ano me deram uma turma de terceiro ano com trinta alunos onde apenas vinte por cento desses alunos estavam alfabetizados, alguns em processos de alfabetização

⁵⁸ Nome modificado

e outros zerados de não saber escrever o nome. Ai fui eu com os meus portfólios, fui lá para a sala da coordenadora. Ela já até torce o nariz quando me vê, eu já sorrio, é o meu “ verniz social”. Cheguei lá e falei olha só minha realidade é essa, quais são as parcerias que eu terei esse ano? Eu quero um voluntário para trabalhar comigo em sala de aula. Meu trabalho em sala de aula é esse, eu tenho que olhar o meu aluno, vou sentar na cadeira do meu aluno, meu aluno vai abrir meu armário porque tá ali o material que ele precisa. As pessoas sempre me perguntam o método. Não existe método, mas as pessoas me perguntam: como você alfabetiza? A gente, eu não sei é a minha intuição é o meu amor, é a minha vontade de fazer, eu misturo tudo com o alfabeto, com a realidade deles. E eu planejo tudo, aí meu aluno fica feliz porque ganhou uma pipa desse tamanho [sinaliza com a mão sinal de grande]. Naquele dia só dava a pipa, eu olhei para o meu planejamento e fala sério eu também quero saber da pipa. E nisso foram os primeiros textos que eles produziram, a pipa do Victor. (Professora Taís, aula de didática, 30 de novembro de 2014).

Esse relato desestabiliza a imagem dominante da escola pública como lugar desvalorizado que, muitas vezes, provoca medo no imaginário social e vai além, tramando uma história de vida com a escola pública, a escola que é das suas filhas, a escola que é o seu trabalho, a escola que dá sentido a sua vida. Entre imagens fragmentárias e efêmeras, a narrativa esconde nas entrelinhas encontros e desencontros constitutivos com os outros da escola, uma vez que abarca a complexidade das relações em jogo, no que diz respeito a imposição de uma turma que a escola afirma que ninguém quer. Ironizando, problematizando e invertendo emancipatoriamente a lógica da negação, a professora do relato em questão deixa implícito que depende de quem vê, porque em sua versão está sempre com os melhores alunos. Fico imaginando o quanto essas combinações em decidir com as crianças quais atividades do livro serão feitas, que são menos valorizadas do que efetivamente fazer o tal material da prefeitura, alimentam um *fazer pedagógico emancipatório* (OLIVEIRA, 2006), na medida em que envolve sujeitos individuais e coletivos no processo educativo.

A partir desses processos de aprendizagens democráticos que não significa a democratização ao acesso a determinado saber, mas sobretudo, “a democratização das relações entre os diversos saberes chamados ‘não-formais’, cotidianos” ou do “senso-comum” que integram competências de ações sociais” (OLIVEIRA, 2006, p. 150) podemos, creio, contribuir para a tessitura do conhecimento emancipação. Uma vez que ele se assenta em pressupostos de solidariedade e de formas de relacionamento social com inspirações na invenção de uma “*ordem*” social auto-organizada , a partir

de processos de negociação mediados por relações de autoridade partilhada (OLIVEIRA, 2006, p. 150).

Não há dúvida de que o terreno de exclusão atravessa a mesma escola que Taís relata, uma vez que, entre conflitos, contradições e tensões “coexistem práticas comprometidas com a inclusão, articulada à construção de projetos alternativos a essa sociedade injusta na qual vivemos” (SAMPAIO, 2008, p.59), e também convivem práticas pouco democráticas que acabam por promover a exclusão do aluno. E como se faz com os alunos que ninguém quer?

Questão que envolve longas discussões, mas que também deixa rastros e pegadas no relato de Taís quando questiona a ideia de homogeneidade que teima em se manter aquém do mundo “real”. Nas falas dessa professora, ela afirma que não acredita nisso [fazendo referência a alunos certinhos, turma quieta] porque seu mundo é o real, e portanto, nele seus alunos não são quietos e nem certinhos. Há uma série de dobras, texturas, acontecimentos cotidianos que fogem a essa história forjada de homogeneidade. Lembra Sampaio, a partir das leituras de Bakhtin, que a sala de aula é “espaço polifônico e plural, onde múltiplas e variadas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender, ensinar, criar se articulam e se (auto)organizam” (SAMPAIO, 2008, p.79). Entretanto, essa polifonia pode ser escutada ou não, o que não significa que deixa de existir.

Não posso deixar de falar da lindeza do relato das professoras Carla e Taís, mas poderia pegar muitos outros relatos de pessoas com nome diferentes, ou até deixá-las anônimas, que de um modo peculiar também inventam uma escola a cada dia. Isso porque suas falas são carregadas de gestos mínimos (SKLIAR, 2014), em que o trabalho com os cotidianos das escolas se faz ao “unir matéria e memória, vida e ternura, instante presente e passado que já se foi, invenção e necessidade, imaginação e tradição” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013, p. 296).

Assim como a potência do trabalho em sala de aula relatada anteriormente, que se constitui com olhar seu aluno, sentar com ele e alfabetizá-lo usando a intuição, o amor, a vontade de fazer, misturando tudo com a realidade dele, planejando, e ainda assim, quando ele chega falando de uma pipa, deixar tudo para escutá-lo, para interagir com ele e com os outros, dessa relação surge a produção de texto da pipa do Victor.

Pensando nos processos de aprendizagem que envolvem a constituição de nossas subjetividades, na qual está impregnada de práticas sociais menos democráticas e muito pautada no reforço a racionalidade técnica, o campo da formação de professores vem mostrando, em microespaços, que é urgente apostar em “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas [e que por isso] contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma” (NÓVOA, 1995, p.27) no que tange à constituição de saberes e valores.

Nesse sentido, é importante criar e tornar visíveis alternativas para a lógica cientificista e oportunizar práticas solidárias em que estudantes de licenciatura, alguns já professores, possam compartilhar e escutar narrativas como no FALE.

Seguindo essa lógica, nas aulas de didática, em 2014, recebemos professores e professoras convidadas para falar de suas práticas. Após um desses acontecimentos, os estudantes das licenciaturas foram instados a praticar o *writing*, cujo tema era basicamente o que sentiram ao ouvir o relato.

Assim, alinhavei o texto mosaico⁵⁹ a seguir

Hoje eu me senti muito ...

reconfortada em saber que não sou a única pessoa no universo que chega numa sala de aula e se sente insegura (...) penso que inclusive seja bom, porque dentro dessa insegurança vai se trabalhar para vencer seus medos, aprendendo a se autoavaliar. E não só hoje, nos dias em que podemos **ouvir os relatos de outras professoras**, me sinto desafiada a ter coragem e determinação (Joana), uma vez que me fez pensar que talvez mesmo com toda deficiência do sistema educacional brasileiro muita coisa boa pode ser feita (Zeus). A impressão é que a escola é um problema sem solução, e que nós professores em formação, temos o dever de mudar isso (Ruan). Senti a certeza de que não há outra opção para mim senão **dialogar, escutar, conversar, acordar**, se isso não for suficiente, minimamente entender que não posso salvar a vida de ninguém. Eu posso fazer o que está ao meu alcance, **pequenas ações que espero que contribuam para uma vida complexa em coletivo e**

⁵⁹ Cabe frisar que no meio dos relatos lidos existem uns com fortes traços de ensino hierarquizante nos quais se configuram em pistas frias, ou seja, se distanciam dos diálogos com esta pesquisa. Vale lembrar que os nomes são fictícios.

tentar respeitar a experiência e o tempo de cada pessoa (Paula). Todas as questões levantadas em aula têm me feito refletir muito, quase sempre através de quem sou (Luci). Desde que entendi e descobri que a minha "**faculdade**" **são meus alunos**, é o momento em que fecho a porta da minha sala e todas as regras que descordo ficam do lado de fora (...) a cada dia que encontro com os jovens, saio me sentindo modificada. Sou sempre surpreendida e isso me faz querer surpreender também, me faz querer estar mais aberta a perceber cada ser que constrói comigo a sala de aula (Carine). (Licenciandos da disciplina de didática, maio 2014).

Com base nas minhas interpretações dos relatos e seguindo indícios, entrevejo situações de aprendizagem pessoal e profissional cujo efeito autoformativo vem sendo relacionado ao fato de que pensar, escrever, ler, narrar, escutar e experimentar práticas educativas acenem possibilidades frente ao velho e conhecido clichê: “a educação não tem jeito”.

Sendo assim, uma das finalidades do trabalho com as narrativas é trazer à tona “realidades epistemológicas e expressivas diferenciadas a partir do estudo dos universos caóticos encontrados nas práticas sociais da vida cotidiana (...), das quais emergem realidades auto-organizadas” (GERALDI; OLIVEIRA, 2010, p. 24). Na medida em que são estabelecidas por praticantes cotidianos que, em diversas circunstâncias, jogam com a antidisciplina, de maneira consciente ou não, alteram os objetos e códigos e estabelecem reapropriação do espaço, fazendo uso dele a seu modo, num tempo longo quase invisível (CERTEAU, 2009).

No entanto, não se pode deixar de enfatizar que são relatos que também se travestem com alegorias, como os licenciandos acharem que vão à escola para mudá-la, ou, também frequente é nutrirem a ideia de ser um lugar sem solução. Acho que a essa altura não precisa mais voltar em toda a discussão com Certeau e Boaventura sobre a invenção dos cotidianos nas escolas por quem a pratica. Em contrapartida, esses relatos também falam de práticas de caminhadas, da insegurança de lidar com a profissão e da perspectiva solidária de reconhecimento na voz do outro, quando, num dado momento, se sente legitimado ao ouvir relatos de outras professoras e a ter coragem e determinação para atuar na profissão.

É bom enfatizar que não há garantias sobre nenhum relato, eles são animados *por contradições* (CERTEAU, 2009, p.194), feitos de memórias de lugares e de

tradução de ações e práticas cotidianas que se colocam em travessia, entre fronteiras e pontes, desmanchando barreiras e se deslocando. De certo modo, a sua riqueza é narrar práticas comuns.

Uma das narrativas que me marcou foi o trecho da licencianda de codinome Carine para quem a faculdade são seus alunos. Ler esse relato é encantador, na medida em que ao longo da leitura se desvela a noção de solidariedade e cumplicidade com os alunos. Portanto se aprende com eles, se modifica a partir do contato com eles. E, além disso, ainda estabelece a escola como lugar de encontro, negociação e astúcia. A medida em que a porta fecha, ficam de fora as regras discordantes. Será que ficam mesmo? Até compreendo a colocação, em relação à hierarquia de poderes que há na escola, mas é bom lembrar que a sala de aula é constituída e constituinte de conflitos.

Penso que também seja importante relativizar; nem sempre fechar a porta garante que a regra discordada fique de fora e, lembrando da voz da professora Carla, em outro *espaçotempo*, é preciso um pouco mais, é preciso *fazer com* (CERTEAU, 2009) a ordem imposta (pela prefeitura). Ou seja, a professora combina com os alunos de fazer só o que for legal para eles no livro, entendendo que nem sempre é plausível descumprir a suposta ordem vigente, mas ainda assim, é possível afastar qualquer indicativo de passividade e conformismo nas ações cotidianas de sua sala de aula, burlando o modo de usar o material. Isso me fez lembrar do dito popular *o que não tem remédio, remediado está*, mas vamos combinar que só em parte. Nesse sentido, as narrativas “permitem, sobretudo, escaparmos ao engano infeliz, herança do racionalismo, de imaginar que a verdade só pode ser a verdade composta de momentos universais” (OLIVEIRA e GERALDI, 2010, p. 24).

Com isso, é preciso uma superação da racionalidade científica, ampliando a noção de tempo presente em que se valorize a *riqueza inesgotável do mundo* (SANTOS, 2010a), multiplicando-se as experiências narrativas que trazem outras formas de narrar a vida e os conhecimentos para além das hierarquias, abissalidades e dicotomias latentes no saber científico, uma vez que este confere “privilégios extracognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém” (SANTOS, 2010a, p. 136). Coisa que, em 2009, conheci nas reuniões do FALE.

Ali, há uma rede de complexidades e de lutas pela reparação frente aos problemas modernos de igualdade e liberdade, para os quais não há soluções modernas, e, por assim dizer, científicas. Portanto, *contra o desperdício da experiência* (SANTOS, 2010a) e com base em superações de autoritarismo, injustiça social e, conseqüentemente, injustiça cognitiva, é preciso desnaturalizar saberes e também apostar na *multiplicidade de realidades invisíveis* (OLIVEIRA, 2010) e nas subjetividades formativas em que vigore negociações permanentes, com práticas sociais que se façam com base em um mundo mais igualitário.

Ouvindo o FALE, aprendi que isso já acontece! Acontece nas salas de aulas em que professoras e professores olham seus alunos, sentem com seus alunos, conversam com eles, narram e compartilham suas experiências. Sendo assim, o que pretendo evidenciar com essa conversa é que a ecologia de saberes se dá a partir de sujeitos desestabilizadores que se constituem individual e coletivamente. Numa busca intersubjetiva potencializam capacidades e vontades de agir e de intervir a partir de diferentes escalas e temporalidades diante de alternativas à dominação e opressão, recorrendo antes a “formas excêntricas e marginais de sociabilidade ou subjetividades dentro e fora da modernidade ocidental” (SANTOS, 2010a, p. 64-65) como são os encontros do FALE, por exemplo.

Do mesmo modo, no texto mosaico composto por narrativas de estudantes da turma de licenciatura, a noção de solidariedade, de escuta de conhecimento com o outro, de imagens estabilizadas e desestabilizadas, oferece experiências narrativas em movimento, pessoas (nós) em travessia com seus (nossos) saberes que são desarmados e também armados pela fala, escuta, escrita e imagens que constituem nossos modos de ser, estar e viver um mundo que não se pode reduzir a escalas distorcidas.

Nesse sentido, os espaços de formação podem ser espaços que alimentem subjetividades democráticas, criando possibilidades de aprendizagem de conflitualidade (SANTOS, 2010a) com os conhecimentos, que se confrontem a imagens radicais pré-fabricadas sobre o mundo, sobre a palavra, sobre a escrita, sobre a diferença, sobre a cultura, sobre a docência, e desnaturalizem nossos valores, nossas crenças, a fim de que os projetos educativos em prol do conhecimento-emancipação potencializem inconformismos e rebeldias e superem as abissalidades produzidas em todas as formas de dominação do outro.

3.3 Narrando os silêncios de Menocchio e as vozes do racismo: as pistas de um outro quase legítimo ⁶⁰

Com a modernidade, entramos numa era de produção do Outro. Não se trata, já, de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não de amá-lo ou odiá-lo; agora, primeiro, trata-se de produzi-lo. O outro tem deixado de ser um objeto de paixão para se converter num objeto de produção (SKLIAR, 2003.p.41).

Contextualizado nos primórdios da modernidade e da produção do *outro* como diferente e, muitas vezes, ilegítimo, a pesquisa sobre um homem ordinário-incomum feita por Ginzburg na década de 70 resgata a história de Menocchio. Um moleiro italiano do século XVI interrogado por inquisidores afirmava suas leituras, defendia sua cosmogonia peculiar, enfrentando os cânones e dogmas da Inquisição ao pregar que o mundo tinha origem na putrefação. As falas do moleiro, sua cultura, seu modo de pensar são de certa forma o registro de muitas conversas cotidianas com as pessoas de sua aldeia, que, além de impossibilitarem a fixação de uma *cultura popular*, também conservam pistas do que seria a memória social daquela época. Como nesta pesquisa em que as vozes são de um particular, mas são de muitos de nós, não por generalização, mas por solidariedade.

Nesse sentido, as práticas sociais não se conservam senão nas narrativas (CERTEAU, 2009) e se reinventam, alteram, burlam, partilham significados, sentidos, criam (outros) conhecimentos. Outros conhecimentos que serão legitimados ou não. Cotidiano que é plural é construído de práticas cotidianas astuciosas e, como disse Viviane, mestranda, na reunião do PIBID, *trabalhar com o cotidiano é você encher o outro de subjetividade, é empoderar o outro*, e na linguagem de Certeau (2009) é *não tomar o outro por idiota*, apostando sempre na inventividade do fraco.

Nas conversas de formação que participo, percebo que a tomada da palavra tem papel importante, como foi com Menocchio que avisou que, quando lhe dessem a palavra, ele iria aproveitar... E refutava os dogmas e a representatividade da igreja, assumindo-se como legítimo produtor de conhecimentos, em sua ordinariedade

⁶⁰ Versões anteriores e modificadas deste texto foram apresentadas no 11º Encontro de Pesquisa e Educação da Região Sudeste e no XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

(CERTEAU, 2009) incomum. E ele foi queimado pela Inquisição... É com a palavra que nos expressamos, entretanto a

experiência com a palavra não é nada mais que um conjunto provisório, mais ou menos ordenado na desordem, de obsessão, de paixões, da ambiguidades e de ambivalência com aquilo que acredito ser a palavra, serem as palavras (SKLIAR, 2012, p.16).

Participando e pesquisando as narrativas de formação, eis que nas idas e vindas dos encontros e dos materiais acumulados em minhas pastas de pesquisa, sejam eles transcrições de conversas ou *writings* de sala de aula, tento perceber: como se *aprenderensina* sobre as diferenças⁶¹?

Nas conversas de formação, a fala do outro afeta, porque nos encontros com os outros aprendo (e aprendemos?) a escutar, narrar, escrever, ler, percebendo a polifonia do vivido. Para isso é preciso desconstruir certezas. Minhas falas são atravessadas pelas falas de outros em que me entendo como diferente num movimento de formação-legitimação de si mesmo pela crença na existência do *outro* (MATURANA, 1999).

3.3.1 Branco se você soubesse o valor que o preto tem. Tu tomava banho de piche e ficava preto também...

A frase retirada da música foi tema de um *writing* em aula de Didática após uma conversa baseada no texto de Boaventura Santos sobre o pensamento abissal (2010). As palavras trazidas pelos licenciandos mapeavam a ideia de preconceito. As mesmas foram reorganizadas em texto mosaico:

Branco se você soubesse o valor que o preto tem. Tu tomava banho de piche, branco e, ficava preto também...⁶²

Qualquer diferença pode ser usada para construir um argumento discriminatório. (Vander). Absorvemos conceitos e estereótipos impostos pela cultura, incluindo o falso “não-racismo”, muitos reproduzem opiniões que na verdade não conseguiram ou não quiseram internalizar. Enquanto apenas reproduzimos o politicamente correto a sociedade será a mesma, valorizando uma camada dela, justificada pela desvalorização velada e não velada de outras. (Alana). Não se pode entender a frase de forma literal. Isso é

⁶¹ Tema de uma aula de Didática em 2014 e “fala” da professora Maria Luiza Sússekind no XXVI FALE/UNIRIO, cujo tema foi Alfabetização: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e escrever? Realizado em 2 de abril de 2011.

⁶²Música Ilê Aye - O Rappa, Lado Lado B, 2000.

perigoso. O compositor não propôs que o valor do negro faça o branco se julgar menos, do ponto de querer ser negro. Isso ainda é racismo. Acho que a proposta contida na metáfora “banho de piche” é **desfrutar da riqueza relacional entre os diferentes (...) aprender com quem não é você, entendendo que ele não é você**, mas em juízo de valor ele é igual a você (...). Somente a partir dessa relação há de fato uma experiência humana que traz aprendizado e crescimento (Luan).

Essas narrativas trazem traços de um pensamento de raiz colonial ao mesmo tempo que demonstram certo inconformismo em relação ao discurso hegemônico que tende a se sustentar com base em padrões estéticos de beleza, história única e de negação do outro. As palavras trazem a complexidade do homem comum, ordinário, e, apesar de sabermos como discordar dessa passividade incorporada a ideia de assimilação da cultura a qual Alana se refere, também precisamos pensar como lidar com essa diferença sem mascará-la ou transformá-la pelo uso de uma *linguagem da violência* (Certeau, 2012).

Cotidianamente, nós, professores, vivenciamos junto a nossos alunos e alunas conflitos em relação a diferenças de gêneros, de raça, de estilo, de gosto... Ainda lembro como se fosse ontem, quando ouvi um aluno dizer a outro, na casinha das crianças, em tom de ofensa, *você é o único queimadinho da turma*. O menino ofendido começou a chorar, sofrendo aquilo que o colocava em condição de subalternidade, de ilegitimidade como outro, como diferente. Eu era recém formada e não podia imaginar, na turma de educação infantil, ouvir tal provocação. Agi no impulso e perguntei com tom de *autoridade* ao menino: – O que você disse? O aluno, lógico, negou o falado. Assim, em nossas conversas cotidianas, como professora, venho aprendendo que quando

(...) baixamos a palavra, herdamos a palavra e destituímos a palavra de sua mais nobre história (...) porque em cada palavra há profundidade e vazío (...) uma palavra que se diz e, ao mesmo tempo, outra que se desdiz (SKLIAR, 2012, p.36-41).

Ao coibir o uso das palavras que carregam como herança as metáforas da discriminação, eu reafirmei a possibilidade de ilegitimar o outro. Há algum tempo venho me questionando sobre isso, e, após este episódio, tento não me omitir. De tal modo, na escritura deste texto, nas vozes presentes nos cotidianos tramados, trouxe em narrativas a inevitável indagação: onde estão as vozes sobre a diferença? O que elas dizem, orgulhosas como Menocchio, ao fazer o uso da palavra? O que elas silenciam?

As palavras do texto mosaico como as minhas, de Boaventura de Sousa Santos ou Skliar, entre outras, me ajudam a compreender que o pensamento da sociedade moderna é constituído por um pensamento abissal, ou seja, um

sistema de distinções visíveis e invisíveis (...) tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o outro (SANTOS,2010, p.32).

Nas palavras de Vander, em diálogo com Boaventura, “qualquer diferença pode ser usada para construir um argumento discriminatório”. Então, como lidar com as diferenças sem hierarquizar, sem impedir a presença do outro?

Após o debate do XXXII FALE⁶³, no encontro do Grupo de professoras(es) Alfabetizadoras(es), GEPPAN, Ana Paula⁶⁴ denuncia:

(...) várias pessoas levantaram a questão racial. Uma falou sobre a questão religiosa na escola. O que eu achei bacana é discussão da questão racial no FALE, mas não foi tão forte (...) então, que se fale mais sobre isso, porque são questões sérias que estão sendo vividas em sala de aula, e ainda se tem um tabu, um melindre, uma coisa que emperra a discussão entre as crianças, com as crianças! Eu sou uma mulher negra e, muitas vezes, me vi implicada em situações que foram difíceis, complicadas, doloridas. **Ser xingada na minha própria cor, naquilo que eu possuo... naquilo que é meu? Ser ofendida com o outro dizendo que meu cabelo é duro, crespo? E ainda ter de debater isso com o outro? É demais... quer dizer, então não é fácil a gente trazer para a roda, principalmente com crianças, essa questão.** (Ana Paula, Encontro GEPPAN, 5 de maio de 2012, grifo meu)

Narrativa plena de indícios para pensar identidade, subalternidade, abissalidade... Renata, também professora alfabetizadora, apoia e responde:

No ano passado, aqui na escola, nós tivemos a oportunidade de viver um curso sobre afro-descendência e tivemos também um fórum. Para mim, foi super interessante porque é como Ana Paula falou agora. **Antes de qualquer coisa, a gente tem de se olhar, de investigar, para depois lidar com essas questões e problemáticas com o outro.** Antes de fazer o curso, **eu usava várias formas de burlar, para não fazer: não sou racista, eu sei...** Mas eu pude identificar várias falas, várias coisas que eu já tinha feito que

⁶³ Com o tema: Alfabetização na contramão do fracasso escolar, contando com as professoras convidadas para compor a mesa: Lucia Teresa Romanholli (Professora da Rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro) e Andrea Serpa (professora da Universidade Federal Fluminense). Realizado em 5 de maio de 2012, no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

⁶⁴Ana Paula, Renata Alves e Denise Tardan, todas praticantes do GEPPAN.

identificava atitudes racistas. Então, é um conflito muito grande. **Eu fiquei me perguntando: gente, mas eu sou racista?** (Renata, Encontro GEPPAN, 5 de maio de 2012, grifo meu)

A professora Renata traz a necessidade de aprender a lidar consigo mesmo para poder legitimar o outro, num processo de investigar e olhar para si, de questionar as verdades que lá habitam. Em suas palavras, ela metaforiza nossa abissalidade, as muitas camadas de vozes que estão dentro de nós mesmas. Giard (2013) sugere que as narrativas sobre a arte de cozinhar trouxeram à baila o debate de gênero. Conversas dificilmente seguem roteiros, e as conversas de formação sobre avaliação trouxeram mais que palavras sobre racismo. Trouxeram também seus silenciamentos múltiplos, cotidianos que habitam as escolas e a formação em palavras e práticas, invisivelmente.

Essas vozes cujos rostos vão continuar-nos desconhecidos aqui compõem uma polifonia bem afinada. Vozes vivas e diversas que se aprovam, se comovem e se lembram, vozes que se lastimam, respondem e contradizem. Vozes que revelam sem pretensão, com palavras do cotidiano, práticas comuns. (CERTEAU, GIARD e MAYOL, 2003, p. 224)

A professora Denise, ao ouvir a fala da professora Renata parece correr para confortá-la, identificando-se, solidariamente, num movimento de reconhecimento do outro na diferença (SÜSSEKIND, 2014b), de valorização das redes de saberes e fazeres do outro, legitimamente (MATURANA, Apud, SÜSSEKIND, 2011) e usando as palavras que negam para produzir inexistências que existem:

Você realmente não é racista. A gente acaba repetindo inconscientemente. É tão forte isso na nossa cultura que você faz... Entendeu? (Renata, Encontro do GEPPAN, 5 de maio, 2012)

As falas das professoras vão ao encontro da narrativa da licencianda Alana, e apontam para a importância das redes de apoio como algo que fortalece o professor em sua identidade e pensar pedagógico, mas também para a abissalidade que nos habita em gestos e palavras, para nossa vulnerabilidade em relação ao outro quando assumimos sua condição de legitimidade. Boaventura Santos (2010) contribui para a discussão e oferece uma alternativa a entrar no jogo de culpabilização aparentemente trazido nas palavras das professoras e da licencianda ao pontuar que a exclusão é um fenômeno social e cultural e a caracterizar como fruto de um processo histórico “uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um

limite para além do qual só há transgressão” (Idem, p.281). E a palavra é a transgressão.

Para Boaventura Santos (2010b), conforme já discuti nesta dissertação, as bases de manutenção da sociedade ocidental são a ciência e o direito. Desenhando linhas de abissalidade que garantem hierarquias, subalternizações e invisibilidades, a ciência moderna tomou para si o monopólio de ditar o que é verdadeiro ou falso. Em contrapartida, ao direito cabe a decisão do legal e ilegal. Dessa forma, *na constituição moderna, o colonial representa, não o legal ou ilegal, mas antes o sem lei* (idem, p.36). Com base nessa representatividade, o território social colonial é lugar de apropriação e violência, de selvagens e sub-humanos, índios, escravos, negros. É lugar do outro. Os discursos se modificam, mas a essência da exclusão do outro vem perpassando gerações, em práticas que se narram e se conservam em sua ilegitimização e invisibilização do outro. Por isso, a legitimidade do outro, via transgressão da palavra, como ordem estabelecida que interdita e silencia, passa por tomar um banho-de-piche e ficar preto também...

No nosso olhar, quando somos mulheres negras – e eu já passei por isso muitas vezes – a gente ouve que devia embranquecer o ventre. Eu digo isso porque ouvi: *vamos embranquecer o ventre!*, o que é horrível. (Ana Paula, encontro do GEPPAN, 5 de maio de 2012, grifo meu).

Nas tramas das narrativas, seguindo na complexidade do cotidiano (OLIVEIRA, 2003) nas pistas que as palavras, os tons em que elas são usadas nos dão, Ana Paula denuncia a colonialidade, a abissalidade e o inconformismo com uma sociedade que produz e negligencia diferenças, forjando identidades subalternizadas. Identidades subalternizadas são construídas em situações em que o poder de declarar as diferenças se combina com poder de resistir [ou subverter] ao poder que a declara. Sendo assim, a identidade dominante se sustenta negando o outro e disputando a identidade subalterna desse outro.

A identidade é originariamente um modo de dominação assente num modo de produção de poder que desigmo por diferenciação desigual (SANTOS, 2010a, p.250).

Lutando, subvertendo e se afirmando como negra, a professora questiona a herança cultural racista, machista e discriminatória. Em SANTOS (2010a) a miscigenação:

não é a consequência da ausência de racismo (...) mas é certamente a causa do racismo de tipo diferente. Por essa razão, também a existência da ambivalência ou hibridação é trivial no contexto do pós- português. Importante será dilucidar as regras sexistas da sexualidade que quase sempre deitam na cama homem branco e a mulher negra, e não a mulher branca e o homem negro. Ou seja, o pós-colonialismo português exige uma articulação densa com a questão da discriminação sexual e o feminino. (idem, p.245, grifo meu).

As narrativas da professora são fortes, contundentes com relação à discriminação da mulher negra numa sociedade em que o valor de superior é dado ao homem, branco, europeu. Nas escolas, além de enfrentarem esta herança cultural em práticas, estruturas e narrativas, também precisamos dar conta de situações de exclusão que são divulgadas na mídia e conversar sobre elas pensando a não aceitação das diferenças de gênero, raça, classe e sexualidade.

A releitura dada por Skliar às palavras de Manoel de Barros me lembra que “as palavras se⁶⁵ escondem sem cuidado” e com elas toda uma *linguagem da violência* contra o outro esteve e está presente nas *descobertas* da ciência e valores culturais dominantes carregados de preconceitos, discriminações, universalismo e neutralidade, nas imagens, tramas e narrativas veiculadas nos meios de comunicação e no miudinho do cotidiano (FERRAÇO, 2012). Voltando a Certeau (2012) entendemos o quanto “esse discurso funciona como uma manifestação da violência (...) uma distorção crescente entre aquilo que se diz e aquilo que uma sociedade faz dele” (Idem. p.88).

Trazer narrativas de formação numa tessitura que tensiona os fios da diferença questiona conhecimentos estabelecidos, usos sociais e práticas educativas e de formação (SÜSSEKIND, 2011) faz pensar a formação docente e a educação problematizando a roupagem das permanências, o apagamento das diversidades pela hierarquização das diferenças como uma luta política indissociável da prática cotidiana. Num movimento de legitimação, empreendemos a luta por justiça cognitiva

⁶⁵ Adaptação dada por Carlos Skliar (2012) à frase original “As palavras me escondem sem cuidado” – Livro sobre o nada de Manoel de Barros.

que passa necessariamente pelo reconhecimento e legitimação do outro em sua diferença identitária, mas também de conhecimentos e valores (Idem).

Entendo, portanto, o quanto as narrativas são atravessadas por fronteiras e pontes, embaladas por contradições, ou seja, estou pensando que as narrativas são como um *espaço legítimo e sua exterioridade estranha* (CERTEAU, 2009, p. 194). Embora sejamos forçados no leito de nossa cultura, para além desse enraizamento, tecemos nossas identidades também através de opções, das pequenas (des)escolhas do cotidiano, assumindo e questionando os valores e critérios definidos no campo macro da estrutura social e dos papéis que nos são atribuídos na organização formal (OLIVEIRA, 2003, p.64). Mais do que uma renovação de verdades inquisitoriais, as narrativas aqui colhidas e entrelaçadas propõem um exercício de estranhamento a toda e qualquer hierarquia e desigualdade. Nessa perspectiva, os praticantes cotidianos na pesquisa conversam, compartilham experiências, refletem sobre as práticas educativas.

O uso das narrativas permite enredar histórias tramadas a partir de conhecimentos compartilhados, pensando do particular ao geral, sem perder as especificidades do contexto e do particular enquanto tecemos esses conhecimentos em redes. Nessa rede cada um vai tecendo velhos, novos e outros conhecimentos, outras relações entre uno e diverso, entre eu e outro, investido no saber da experiência (LARROSA, 2002), numa pedagogia dialógica que não se detenha a uma simplificação do outro.

3.4 Free writing: praticando escritas como “arte de dizer”, pensar, fazer, formar e praticar nas redes de *saberesfazeres*

Subindo, descendo e girando em torno dessas práticas algo escapa sem cessar, que não pode ser dito nem “ensinado”, mas deve ser “praticado” (CERTEAU, 2009, p. 140).

E assim volto ao que penso ser o começo, ao encontro das minhas indagações, e, retomo a discussão com a escrita, porque ela me atravessa. Porque ela é parte do meu mundo-memória (PÉGUY apud CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013). Porque nela “não há outra razão que não seja o amor e o desamor pelas palavras, a paixão e o desassossego pelas palavras, atração e repulsão pelas palavras” (SKLIAR, 2014, p. 101). E dessa complexidade da *experiência com as palavras* (SKLIAR, 2012), desarticulá-las, abandoná-las e até mesmo aprender e ruir com elas. Deslocar de nossas histórias de vida que tendem a centralizar-se em nossas questões, mas que invisivelmente nos faz ser outros e também sermos o mesmo, uma vez que o encontro com redes de subjetividades “proporciona uma sensação mais de interrupção do que de acaso. Quer dizer: atravessar o mundo supõe (...) um permanente encontro e desencontro de corpos e vozes de desconhecidos” (SKLIAR, 2014, p.149), que se afetam ou não, que se descobrem ou não, se confrontam ou não, que se conformam ou não.

Então, revisitando os registros que fiz em meus muitos cadernos de pesquisa, resolvo contar sobre o último ano da minha graduação com a prática do *free and creative writing* ao ingressar no grupo de pesquisa do Projeto Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/2010)⁶⁶, que possibilitou entrar na escola, experimentar situações de docência, viver o seu cotidiano e descobrir a vivacidade que há nela e com ela pesquisar por um ano antes de me formar professora. À época, cumpria carga horária de pesquisa tanto na universidade quanto no Colégio Estadual Júlia Kubitschek⁶⁷, onde atuei diretamente com 12 normalistas que faziam estágio curricular

⁶⁶ Relatos de Estágio Supervisionado: estudos do cotidiano com os alunos de Pedagogia da UNIRIO.

⁶⁷ Há mais de 50 anos forma, na modalidade de Ensino Médio, profissionais na área da educação para o exercício do magistério, no que compreender a atuação na Educação Infantil e no Anos Iniciais do Ensino Médio Normal.

na Oficina de Aprendizagem⁶⁸. O projeto em questão foi coordenado pela professora Maria Luiza Sússekind⁶⁹ que utiliza/pratica o *free writing* em espaço de formação. Aqui narro esta experiência na graduação que me foi muito especial, porque provoca sentidos na minha vida e profissão. É bem verdade (ah... as palavras...) que ao longo desse trabalho as experiências estão contadas de modo efêmero em relação aos percursos formativos no encontro com muitos outros, e, a cada nova leitura de relatos, a “cada novo encontro, a cada nova conversa, cada novo ato educativo, tudo deveria voltar a começar, tudo é transformação, mistério, um incerto não saber” (SKLIAR, 2014, p. 192). O leitor não encontra biografias embora as narrativas sejam de abordagem autobiográfica.

Nos encontros do PIBID essas *escrevinhações e escritas livres* (SÜSSEKIND, 2011) acontecem seguindo tais perspectivas e criando oportunidade de escrita sobre a pesquisa e a vida, onde se pretende superar o medo de escrever e conquistar a linguagem como expressão e reflexão.

O *free and creative writing* ou *free writing* (SCHNEIDER, 2003), que conhecemos no grupo de pesquisa como técnica de *writing* ou *escrevinhações livres* (SÜSSEKIND, 2011), é metodologia de escrita livre de rigor acadêmico que aposta na liberdade da escrita, desconsiderando qualquer sistema de referência e modelos que subalternize a autoria, uma vez que mesmo a diversidade da forma coloniza a linguagem.

A referência com que trabalhamos no grupo de pesquisa vem dos Estados Unidos descrito como método de trabalho que há mais de 30 anos de experiência vêm trazendo bons resultados para lidar com estudantes com “dificuldades” de escrita. Usado em salas de aula de crianças à pós-graduação em muitas variações, também é usado por escritores experientes para potencializarem a criatividade. A prática do *writing* tem ajudado pessoas que tradicionalmente tiveram as vozes silenciadas pela

⁶⁸ Uma espécie de reforço escolar que atendia alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental que apresentavam “dificuldade de aprendizagem”.

⁶⁹ Atualmente coordena um novo subprojeto PIBID-Interdisciplinar, vinculado ao Projeto de Pesquisa: **Práticas curriculares e artes de formação: conversar, escrever, focar e fazer com os cotidianos de uma Escola Pública no Rio de Janeiro**. Formado por doze bolsistas de licenciaturas em música, teatro, biologia, pedagogia, história e por dois professores supervisores vinculados a escola pública, mestrandos e interessados.

discriminação, nacionalidade, pobreza, idade, doenças ou outras especificidades ou outros obstáculos para alcançar a poderosa combinação da linguagem e da confiança para superar a barreira da abissalidade e invisibilidade social.

Portanto, a preocupação é usar uma técnica que é uma não-técnica, que basicamente seja a proposta de um material produzido por seu praticante, que não se preocupe com a estrutura do texto, como as ortografias, porque o que se espera é que, independente de qualquer coisa, a pessoa escreva.

A filosofia é que cada pessoa é um escritor e que merece um ambiente seguro para experimentar, escrever e desenvolver o ofício da escrita, da voz escrita, que basicamente tem como pressuposto metodológico que o condutor das escritinhações escreve junto e lê junto com os demais participantes. Todo mundo tem uma voz forte, todo mundo nasce com um gênio criativo. No escrevendo é que alguém escreve. Escrever-se como arte, criativa, intempestiva, escreve com os outros, divulga a partir da leitura o que escreveu, escuta a leitura do outro, vive-se a solidariedade, a liberdade, se busca criar momentos de escrita.

Dito isto, trago as impressões registradas por mim em janeiro de 2011, após praticar por quase um ano as escritinhações livres como proponente, além de escritora desde 2010. Antes mesmo de compreender a proposta dessa prática que realizava sozinha e com os outros, fui significando-a ao entrelaçar minhas emoções, meus sentidos, meus medos, minhas recordações, meu tempo escolar, minha experiência com a escrita, misturando as leituras com autores que me pareciam potentes e com os quais dialogávamos no encontro de pesquisa. Não vou fingir que tentei me manter o mais próxima possível da escrita-registro. Todavia, inevitavelmente ela sofre modificações, uma vez que estou a viver outra espacialidade, atravessada por muitas outras experiências, encontros e leituras.

A primeira vez que ouvi falar da *técnica de writing*, o medo tomou conta de mim, pois minha maior angústia era... Mas foi, talvez, por isso que, ao cair nas redes de Carmen Sanches ela decidiu me apresentar (e encaminhar para Maria Luiza). Como já contei aqui e naquela época à Carmen, era comum, ao ter que elaborar um trabalho, fazê-lo chorando. Muitas vezes pensei em abandonar a universidade e, por conseguinte, nem chegar a me formar professora. Muitos outros contribuíram para me

manter ali, mas ainda assim, seguia acreditando que não compreendia os textos e, nem sabia “escrever direito”. Nas palavras de Kohan que ressignificam as palavras de muitas narrativas (2013, p. 20), “estamos em um tempo em que a escrita parece ter se distanciado da vida. Pelo menos neste mundo acadêmico que habitamos e que aparenta ter construído um mundo próprio, com suas próprias regras”. Em outras palavras, um sistema de regras que impões ao outro um modo de escrever.

Por muito tempo sofri com essa imposição. Já nem sei mais quantas vezes que havia me dado por vencida quando ia escrever. O retorno dos trabalhos da faculdade eram sempre com recados: “você precisa melhorar a escrita”, “precisa prestar mais atenção do modo como escreve” etc. Almejava ao máximo melhorá-la, e de algum modo ia errando um pouco menos, mas ainda assim, escrever representava um verdadeiro sofrimento. Não achava sentido ao ler e escrever, parecia que não compreendia o que lia. Em algum momento da minha vida, ou em vários, acreditei que primeiro precisava dominar as regras as quais pouco compreendia (regra da gramática, da sintaxe, semântica etc.), para depois sim, “escrever direito”. Por isso, no mestrado, decidi enfrentar esses silêncios inquisitoriais.

Hoje, a partir das minhas muitas experiências e, junto com Certeau (2009), crítico o modelo, que tenta enquadrar a linguagem ordinária, “apenas a uma ciência [para] a produção e o domínio de uma língua artificial” (p.67), uma vez que reduz a complexidade das práticas linguísticas a um discurso científico hierarquizante produz inexistências, experiências e histórias carregadas nas falas de todos os dias, desqualificando as narrativas (orais e escritas) cotidianas que nos falam tantas coisas.

Bom, sem ter a menor ideia dessas inexistências produzidas, passei parte da vida me culpando por não conseguir me enquadrar a uma ciência que fala em nome da língua, que normatiza essa língua. Na mesma direção, Foucault, nas interpretações de Geraldí, alerta que a linguagem não está livre de perigo, uma vez que na sociedade a produção do discurso “é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada e organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjura-lhes os poderes e os perigos, dominar-lhes os acontecimentos aleatórios” (GERALDI, 2013, p. 61).

No processo de formação docente, nas práticas de *writing*, vivi momentos os quais fui instada a escrever semanalmente com os outros a partir de frases dada pela coordenadora, relacionadas à música, poesia, etc. Ela, muitas vezes, praticava escritas livres conosco, lia seu texto produzido ali, com os mesmos temas lançados. Algumas vezes eles eram livres. Nesse exercício refletíamos sobre nossa formação, nossos sentimentos, nossas percepções sobre o mundo e sobre nossas vivências. Embora houvesse o tempo estipulado de 15 minutos para escrevermos, o modo como fomos apresentados ao *writing* e sua liberdade de escrita foi tornando-o convidativo. Mesmo assim, cabe ressaltar, houve resistência em escrever, logo no início. A única coisa que sei é que eu escrevia e nem me dava conta de que aquilo era minha autoria. Segundo Guilherme do Val Toledo Prado e Carla Helena Fernandes (2009), “nas obras não é somente a assinatura que as tornam próprias ao autor; o movimento de, na contrapalavra, tornar próprias palavras alheias a responder aos seus interlocutores é o que constitui a autoria e o autor” (p.38). Assim, aprendi a considerar que as escritas são carregadas de redes de subjetividade, mesmo as “ruins”.

Após escrevermos, líamos em voz alta para os outros. Só lia quem se propusesse a ler. Caso alguém se negasse, nossa coordenadora passava a vez para outra pessoa em tom de pergunta suave: “você pode ler?”. Essa não obrigatoriedade da leitura e da escrita foi me encantando.

E assim fui me percebendo, pela primeira vez, dentro de uma instituição de ensino vivendo situações em que o ato de escrever não era imposto, mas sim negociado através da conversa sobre a importância de se praticar a escrita. Maria Luiza nos motivava a escrever e relatar nossas experiências. De acordo com Larossa (2002) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21), então, dessa forma, nada mais justo do que escrever o que tem sentido para o praticante do *writing*, que tal como o “sujeito da experiência é um sujeito exposto” (id., ib., p. 19) à experiência. Fala em nome da experiência, porque tem “o que dizer, tem razões para dizer e tem interlocutores a quem dizer” (GERALDI, 2013). Assim, escrevíamos o que queríamos da forma que queríamos, livre das amarras da escrita formal escolar e acadêmica. É, nessa época, eu escrevia sim !

Certa vez, conversamos e escrevemos sobre a resistência da escrita e o quanto essa ideia lembrava o filme *Preciosa*⁷⁰ que havíamos assistido em um encontro de nosso grupo, no qual a professora instigava seus alunos a escreverem sobre suas experiências. Inicialmente, o filme retratava a resistência encontrada pela docente na utilização dessa prática, mas, com seus *usos*, a prática da escrita ia ganhando espaço na formação dos alunos. Tal como no filme, algumas pessoas do grupo PIBID, incluindo-me nisso, resistiam a escrever. No entanto, quanto mais praticávamos, mais tomávamos gosto. Assim, lembro da Débora Gherman⁷¹, integrante do grupo PIBID, dizendo *não consigo mais parar de escrever no meu caderno de writing*⁷². A escrita, que antes era uma resistência passou a fazer parte de nossas vidas, de 15 em 15 minutos, sem tempo para “rever” nem “corrigir” nem “passar a limpo”.

Usando Certeau (2009) e pensando na fala de Gherman, assumo que a cada *writing* me identificava mais com essa prática de escrita. Acredito que esse reconhecimento está implicado com as formas solidárias e anti-hierárquicas que se sucediam em nossos encontros. Não cabia a ninguém o papel de corrigir o outro. Ninguém mesmo! Nem Maria Luiza nos corrigia, em nada. Nosso desafio era escrever, mais do que se preocupar com as convenções ortográficas, escrever o que se pensasse sem ficar apagando as palavras. Repetindo muita gente, diz Maria Luiza, *é escrevendo e (se) lendo, não corrigindo, que se aprende a escrever*. Isso era maravilhoso, porque afirmava possibilidades ao invés de negar ou enfatizar os erros.

Lispector (1999, p.28) me faz pensar que o jeito de entrar nesta escritura “tem que ser de repente, sem aviso prévio. Escrever é sem aviso prévio. Eis, portanto, que começo com o instante igual ao de quem se lança no suicídio: o instante é de repente”. E, para mim, a escrita foi ganhando essa característica: ela surgia de repente, como tempestade de ideias, como um sopro de esperança, como ensaio, como alquimia. Com erros, letras trocadas, mas mesmo assim eu me empoderava com seu uso, com essa relação tecida no miudinho de um grupo de pesquisa, estabelecendo desacordos com a língua escrita, com as regras que se lançam contra o limite da língua. Até porque,

⁷⁰Preciosa - uma história de esperança, Diretor: Lee Daniels, 2007.

⁷¹ Nome mantido

⁷²Caderno de writing é um caderno comum que nós tínhamos para praticarmos a escrita no grupo de pesquisa. É uma outra versão do caderno de campo.

como era eu que lia, ninguém via os erros e não adiantava diminuir a letra. Eu fui ficando grande com/como minha escrita.

Nesse processo, ao invés de sacrifício, sentia vontade de escrever, de relatar minha *experiênciavivênciaprática*; como uma “arte de dizer”, minha escrita se revelava. Para Certeau (2009) e para mim, “a própria arte de dizer é uma arte de fazer pensar” (p.140). Dessa forma, só se diz, escreve e pensa, o que se faz, o que se acredita, por isso, a prática do *writing* permite a *narrativização das práticas* (CERTEAU, 2009, p.141). E eu fui aprendendo a pensar/falar/escrever academicamente.

Nessas narrativas, as histórias de vida, as vivências, as práticas e as observações da pesquisa vêm à tona de modo experiencial o que altera o modo de reflexão “de sobre” para “com as práticas” reinventando a formação docente e os conhecimentos sobre o mundo, como argumentam Souza (2006) e Süsssekind (2011; 2012):

(...) a escrita narrativa tem 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 vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e lingüístico que a escrita de si e sobre si exige (SOUZA, 2006. p.60).

Os relatos (...) apontam a situação de aprendizagem profissional, o papel da memória na construção da identidade docente e a possibilidade de que pensar, escrever e ler sobre isso estimule as práticas emancipatórias na escola (SÜSSEKIND, 2011, p. 9).

Assim, praticar a escrita do *writing* contribuiu para coletivamente refletirmos sobre as práticas cotidianas, lutar pela superação dos abismos epistemológicos, pensar sobre identidade docente, num movimento de reconstrução e construção das práticas. Dessa forma, como o *peçoalprofissional* são indissociáveis, minha presença profissional em campo de pesquisa carregava marcas pessoais. Fávero (2001) contribui com a reflexão sobre esse aspecto quando afirma que:

Aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação “fora” de qualquer relação com os outros, mas “dentro” da relação com a realidade concreta (FÁVERO, 2001, p. 66).

Entre os encontros do grupo PIBID/2010, realizados semanalmente na universidade, e as experiências na escola, experimentando a docência e pesquisa, pratiquei o *free writing* como procedimento metodológico de pesquisa conduzindo as escritas junto a 12 normalistas que cumpriam estágio curricular na Oficina de Aprendizagem⁷³, uma exigência do Curso de Formação de Professores. Nossos encontros ocorreram nas manhãs de segunda, ao longo do ano letivo de 2010. Nos encontrávamos (eu e as normalistas) com a professora supervisora do PIBID (também professora do CEJK) para planejar as atividades que seriam desenvolvidas nas Oficina de Aprendizagem. Entre encontros formais e informais, conversávamos sobre a profissão docente e nossas vidas.

Era comum as meninas reclamarem do excesso de tarefas e carga curricular cobradas na escola normal. Então, sempre que existia uma brecha, como uma turma não aparecer por motivos plurais no horário da oficina, elas aproveitavam para organizar os trabalhos das disciplinas do curso de formação. Nesse momento, a prática da escrita também parecia ser para as normalistas uma obrigação. Eu me via em muito de seus relatos. A reclamação, a irritação, os palavrões surgiam em suas falas. Elas solicitavam minha ajuda, e juntas pensávamos numa solução. Garcia (2013) entende esses encontros como a consolidação de redes de formação compartilhada.

Em meio a essa cumplicidade fomos tecendo nossas redes de *saberesfazeres*. Sempre que havia um trabalho e disponibilidade de tempo, discutíamos seu esqueleto. Entretanto, o momento de escrever parecia um jogo em que cada uma passava a vez para outra. Percebendo isso, busquei como no ditado popular, “unir o útil ao agradável”, e fui conversando com elas sobre a metodologia do *writing* como se fosse só um trabalho da minha pesquisa. Era e não era, pois, quando pensei em usar essa metodologia, estava apostando que elas poderiam se sentir legitimadas a escrever, como vinha me sentindo. Só não podia precisar o impacto da produção desses relatos na minha formação e na delas. Eu estava me ajudando.

⁷³ Uma espécie de reforço escolar que atendia alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental que apresentavam “dificuldade de aprendizagem”.

Na maioria das vezes, levei os mesmos temas, fragmentos de músicas e imagens aos quais havia sido instada a praticar o *writing* na universidade. Leitor, saiba que o tema “Eu sou assim, professor caçador de mim” foi um dos temas usados como solicitação de escrita a normalistas e mais adiante fez parte da discussão deste capítulo.

Então, um dia após as atividades da Oficina de Aprendizagem, quando nos restava um tempinho, propus a prática do *writing*, e, como já era esperado por mim, encontrei resistência. Dessa forma, inicialmente, algumas normalistas se negavam a fazer, enquanto outras concordavam na hora. Em meio a essa situação, lembrava das palavras de Maria Luiza para convencê-las, e também narrava a vivência no grupo com essa técnica. Não sei se por amizade ou por acharem interessante, mais tarde, todas se propuseram a fazer. Uma das normalistas nervosa mexia na caneta, pegava o lápis, abria o estojo, não parava de se balançar. Fui até ela e pedi que escrevesse o que viesse a sua mente. Após essa fala, ela respirou fundo, abaixou a cabeça e começou a *escrever num movimento puro* (LISPECTOR, 1999, p.9), ou seja, a caneta, em alguns segundos, começou a deslizar no papel.

Nesse primeiro contato fiquei satisfeita por elas terem escrito, e nem pedi para que lessem, mas comentei que no grupo praticávamos a leitura com os escritos. Ao término dos relatos, no momento de sua entrega, uma das meninas sorrindo disse: *gostei muito disso. Quando vamos fazer de novo?* Essa fala foi motivadora para que eu continuasse praticando o *writing* nesse espaço de formação.

Ainda lembro da reação inicial: “é para falar sobre a oficina de aprendizagem?”, “tem que falar sobre o estágio no CEJK?”, “isso é para nossa coordenadora da oficina?” A necessidade de estabelecer uma direção para a escrita, parecia latente.

Eu respondia:

— Não, é para minha pesquisa, podem escrever o que quiserem.

Como já dito anteriormente, percebi que uma das normalistas nervosa mexendo na caneta, olhando para a folha, debruçando os braços na mesa e olhando para cima, como se as palavras fossem cair em sua direção. Imagino que quando comecei a praticar o *writing* também devia me comportar assim.

Talvez, por isso seus gestos me eram tão familiares: mexer a caneta, pegar o lápis, abrir o estojo, balançar o corpo, olhar para as mãos. “Esses sinais, escondidos do corpo, emergem até a superfície, deslizam para os poucos pontos sempre sujeitos ao olhar: o rosto, as mãos” (CERTEAU; GIARD, MAYOL, 2013, p.54). Fui até ela e pedi que escrevesse o que viesse a sua mente. “Você escreve tão bem, por que ter medo?” E continuei enfática, “escreva o que quiser”.

“O corpo é na verdade uma **memória sábia**⁷⁴ que registra sinais do reconhecimento (...) pelo jogo de atitudes que dispõe, a efetividade da inserção no bairro, a técnica aprofundada de um saber-fazer” (CERTEAU; GIARD, MAYOL, 2013, p. 55). Ela sorrindo olhou para mim e abaixou a cabeça, pegando a caneta e, em alguns minutos estava escrevendo. Não importa quem pensou nessa forma de se praticar a escrita. Se Schneider (2003) não incentivava a intervenção quando a pessoa ficava aparentemente bloqueada (não escrevendo), não importa. Eu, na minha experiência e praticando os des-manuais de pesquisa com o cotidiano (SÜSSEKIND, 2007), senti a necessidade de fazer, não sei se por mim, ou por ela e, o fiz. Como diz Certeau, *as táticas não se conservam*, mais uma vez subvertido o habitual.

Aos poucos⁷⁵ percebi que *as meninas* (ah... palavras que nos traem quando nos referimos à turma de normalistas...) estavam ficando mais habituadas à técnica, ao separarem logo as folhas e se mostrarem curiosas sobre o tema. Minha aposta era de que algumas haviam gostado dessa prática da escrita, porque era “permitido” escrever sobre suas experiências, não necessariamente atreladas ao CEJK ou aos conteúdos escolares. Com isso os relatos multiplicavam os espaços de formação.

Ao receber os relatos, sozinha, eu os lia. Essas narrativas mexiam comigo, elas traziam os relatos de formação. Em contato com esses escritos, acabava refletindo sobre minha própria formação. Sendo assim, Nóvoa (1995) contribui dizendo que “a consciência clara de que trabalhar as biografias dos outros sem uma análise do nosso próprio percurso, como pessoa e como educadores, atravessa todo o trabalho” (Idem.p.9). Dessa forma, se tornava inevitável ler as narrativas e não ser influenciada

⁷⁴ Grifos dos autores

⁷⁵Ao contrário do grupo na UNIRIO, não havia uma regularidade para praticarmos o *writing*, pois dependíamos da oportunidade e disponibilidade de tempo para fazê-lo.

pelos escritos, pois a maioria das normalistas tocava na questão do ser professor, na prática curricular de estágio e em suas histórias de vida. Tal como Süsskind (2011), penso que “algumas escrivinhações (...) podem ser de grande relevância para o campo da pesquisa e da formação.” (Idem.p.8). Assim, as *narrativizações das práticas* ganhavam e ganham espaço na minha pesquisa e, por conseguinte, na minha formação.

A seguir, apresento um texto mosaico que compus bricolando (CERTEAU, 2012) narrativas das normalistas, sobre as práticas de formação, os percursos formativos, trajetórias escolares e experiências de estágio supervisionado. As palavras que foram grifadas por mim têm por função estabelecer um diálogo com esses processos formativos e as buscas pelo sentido da formação de professores.

Eu sou assim, professor caçador de mim

Desde os meus 13 anos de idade quis ser professora. Minha grande inspiração era outra professora de história. **Eu queria ser igual a ela uma formadora de opiniões** (Norma). Sendo assim, o estágio muito contribuiu, ele me deu várias experiências (Lídia). Desde o convívio com as crianças, as responsabilidades e as atividades a serem desenvolvidas. Com isso os aprendizados foram múltiplos. E, me arrisco a dizer que cresci bastante com ele, tanto na minha vida profissional quanto na pessoal (Marta). Não só aprendi as matérias específicas (matemática, português etc.), mas, também matérias da vida: **convivência com as outras pessoas, a ter paciência** e tal. (Luiza). Essa experiência foi bastante válida e desde já posso **ver o tipo de professora que quero ser** e começar a ser. Sendo assim, com o contato de estágio na profissão, sinto-me mais segura da minha escolha e **vocação de ser professora** (Bárbara). Dessa forma, ser professor é me provar do que sou e do que não sou capaz (Ana Francisca). Foi como eu busquei e me encontrei na profissão (Madalena), como aluna /professora/**caçadora de mim** dos meus sonhos e dos meus futuros alunos (Joaquina). Num movimento de estar sempre me resgatando sem medo das mudanças, correndo atrás, no enalço da minha realização profissional, que é muito pessoal (Suelen). Então, vivo aproveitando cada experiência. Tenho um estilo próprio de ser, ver e transformar, porém enquanto estagiária **faço o melhor que posso dentro da metodologia da minha professora regente** (Joice). **Gosto de ensinar**, mas **não gosto de algumas regras** da instituição de ensino. Nessa perspectiva, o estágio muito contribuiu para que eu pensasse assim, pois vivi cada momento naquela sala de aula, **me apeguei aos alunos**. Foi um momento único e eu nunca vou esquecer (Monique). Então, concluo que sou assim, professora caçadora de mim. Adoro descobrir coisas novas, caçar, achar, é muito bom e, como todo professor tem que estar sempre informado das coisas, é um prazer descobrir, ir à procura de outros caminhos, outras histórias, outros lugares, é bom dar novos passos, ir em busca de alguém/de algo/de mim (Noemi).

Ao ler as palavras que agora aparecem grifadas, um outro texto, sentia desconforto. Nos estudos de Virgínia Kastrup (2005) sobre a perspectiva-relacional do papel do professor e os pré-requisitos pessoais e profissionais para atuar na profissão, encontro possibilidades para ampliar essa conversa porque penso que “o si e o mundo são co-engendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável. Encontram-se, por sua vez, mergulhados num processo de transformação permanente” (p.1276).

Nesse sentido, entre as aprendizagens referências que tendem a se pautar pela lógica da racionalidade, as questões que perpassam os relatos das normalistas centram-se nas relações do *devoir-mestre* (KASTRUP, 2005), no que concerne **formar opinião, docência como vocação, preparo da docência**, uma vez que se pretende estabelecer um **tipo de professor que se quer ser**. Mas também se fazem por aprendizagem de inventividade que são potencializadas entre a solução e invenção de um problema, nas quais entram em jogo **convivência com as pessoas, a paciência, o ensinar, as relações de afeto, as expectativas, as caças (caçadora de mim), os conflitos com os limites metodológicos**.

Implicada pelas leituras sobre as ideias de *currículo e clichês* em Ferraço (2014), penso que as noções de docência sustentadas por um discurso de vocação, preparação, formação de opinião e de “ser professor” carregavam uma imagem de “identidades fechadas, pré-formadas e fixas (...) que afirmam lugares comuns, buscam consensos, forjam estereótipos, enfim, produzem *teoriaspráticas* que têm por principal objetivo conformar e harmonizar a diferença” (id., ib., p. 24).

Com isso me lembrei das conversas com a professora alfabetizadora Ana Paula⁷⁶ (ex-normalista, graduanda em história e professora alfabetizadora que frequenta o GEPPAN) sobre sua formação, e ela foi radical: “o curso normal reforçou para mim tudo que era péssimo. Tudo que eu negava, o curso normal reforçava; [passando uma visão de que] a gente é onipresente, onipotente. Eu optei pela profissão porque acreditei que não era assim.” Em suas narrativas, Ana demarca que agiu pelas emoções que a moviam na profissão, e dá a entender que optou em atuar na docência porque, nas entrelinhas das práticas cotidianas da sala de aula, seu *saber-fazer* a legítima.

⁷⁶Nome mantido

Nóvoa (1995) contribui explicando que o saber legitimado na formação é um “saber produzido no exterior da profissão docente, que vincula uma concepção de professores centrados na difusão e na transmissão dos conhecimentos” (p. 16) e solidifica-se em imagens pré-fabricadas, modeladas e prontas sobre a prática docente.

Nesse ponto, retomo a discussão lançada com o texto mosaico, em que as normalistas a partir das escritas produzidas com a *técnica do writing* trazem seus modos de compreender, praticar, experimentar, pensar a docência a partir de percursos formativos e de suas compreensões. Desse modo, a intenção ao usar a *técnica do writing* com as normalistas era fazê-las escrever com autoria, autonomia e autenticidade narrando o cotidiano com as suas *mil maneiras de caças não autorizadas* (CERTEAU, 2009) e valorizando as *tessituras do conhecimento em redes* (ALVES, 2008), num exercício de perceber o “outro em sua legitimidade e em sua alteridade. Assim como percebemos a nós mesmos e consideramos a complexidade das situações vividas.” (SÜSSEKIND, 2011, p. 9).

Desde então refleti sobre as múltiplas possibilidades desse espaço de formação, pensando-o, tanto no mosaico do *writing*, quanto no contato cotidiano com as normalistas, crianças e funcionários (das escolas em pleno funcionamento), que não havia uma direção sobre a prática ou sobre a teoria, mas sim um diálogo da *prácticateoriaprática* (ALVES, 2008). Percebia o PIBID como *entrelugar de formação* (SÜSSEKIND, 2011), tanto para as normalistas quanto para mim. Suas narrativas evidenciavam ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas em construção, as ideias enraizadas, e as buscas por sentidos na formação.

O contato com essas escritas (das normalistas) e com as redes de subjetividade que me habitavam contribuíram para que eu refletisse sobre como fazer. O que fazer? E o que esperar da minha prática? Segundo Sússekina (2010), nos relatos de estágio se percebe “o outro em sua legitimidade, em sua alteridade. Assim como, percebemos a nós mesmos e consideramos a complexidade das situações vividas.” (Idem. p. 9). Desse modo, as narrativas dos outros e as minhas, o contato nas escolas, os encontros com o grupo de pesquisa, as práticas das normalistas e as convicções de algumas em procurarem e se encontrarem professoras contribuíram para que eu caçasse sentidos formativos para minha formação. Como lembra Santos (2010b, p.58), “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos são testemunhais

porque o que conhecem sobre o real se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito (sua dimensão subjetiva)”.

Nessa perspectiva, lidar com a escrita por meio das narrativizações das práticas, parafraseando Certeau (2009), não pode ser dito nem ensinado, mas pode ser praticado. Por isso, as práticas pedagógicas podem e deve ter como guia a prática da experiência, que colabora com o processo de reflexão e revela a *escrita de si e o conhecimento de si* (Klinger, 2006), da própria voz e da voz do outro, um exercício de liberar a voz escrita (SCHNEIDER, 2003). Sendo assim, a medida em que se escreve, se descobre saberes escondidos, novos, incompletos. Resumindo, sem perceber, em minhas narrativas sobre a *experiênciavivência*, a formação docente e a escola vivida e praticada eram descobertas (ressignificadas), se forjavam, entre escritos, gritos, vozes, da *linguagem ordinária* (CERTEAU, 2009) dos meus conhecimentos de como e porque ser professora.

Trilhar um caminho com o *conhecimento prudente* e ouvindo os alertas de Boaventura de Sousa Santos (2011b, p.66) de não “converti-me numa questão para mim”, como nas confissões de Santo Agostinho, o caminho da pesquisa foi se fazendo entre imagens estilhaçadas da minha cidade (minha história de vida) tão planejada. Tal como sonhava Kandinsky, “uma enorme cidade construída segundo todas as regras da arquitetura e de repente sacudida por uma força que desafia os cálculos” (CERTEAU, 2009, p. 177), em redes de pessoas que se encontram em espaços formativos para dialogar, para criar, para destecer e tecer conhecimentos, utopias, a partir de aprendizagens conflitantes, investindo na multiplicidade de saberes práticos, emancipatórios e que gritam outros conhecimentos sobre o mundo, outras expressões sobre o mundo. Então, num desses encontros de formação docente com as práticas de escrever, contar, ler e escutar os outros, nesse profundo desassossego, estudantes de didática foram instados a escrever sobre a seguinte frase:

Eu grito quando...

Grito quando dentro de mim as coisas que penso não podem mais, não cabem. Quando o que penso está tão denso que precisa espalhar e atravessar outros lugares, e num rompante explode em forma de grito, o **meu grito é a minha voz**, sou eu em trânsito (Jorge). Grito quando percebo que faltam cinco minutos para começar a dar aula. Como será hoje? O que vai acontecer? O que vou aprender hoje? Quantos gritos somos capazes de vomitar? De engolir? De compartilhar? Gritar é querer é se mover, é ser sujeito é ser humano

(Lucas). Aprendi a vida inteira a **controlar o grito**, eu grito quando acho que posso gritar, *writing* terapêutico, auto-analítico. Ao fim desta aula de hoje, precisava gritar este grito (Dionísio). Grito porque sinto que aquilo precisava ser interrompido. Eu grito porque a **emoção transborda** é como se a palavra racional pudesse dar força a emoção incontrolável. Grito também para **aliviar o pranto**, as dores, expurgar os males. O grito desestabiliza, desorganiza, afeta, desestrutura (Lara). (Texto mosaico produzido a partir de writings da turma de didática).

Diante de toda complexidade, os relatos docentes são produzidos como narrativas de práticas e marcam afirmação e potência do grito, do dizível, da transgressão, do limite de chegar a um acordo, de falar uma língua única e da necessidade de “encontrar a própria voz, descobrir o próprio passo, o próprio peso e a própria leviandade, a breve e fugaz medida dos átomos, das circunferências e das páginas escritas ou ainda em branco” (SKLIAR, 2014, p. 128). O grito é incompletude, é voz, é caminho, é controle, é alívio, é caos, é cotidiano, é formação.

Então, nessa caça incessante do *uso* (CERTEAU, 2009) das linguagens, a diversidade de “narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre os sentidos de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências” (SOUZA, 2006, p. 96) que implica a coexistência de saberes e de práticas que se concebem na relação de alteridade eu-outro. Desse modo, compreende-se a formação de professores como *espaçotempo* de encontro e de produção de sentidos para a docência e para pensar a escola, uma vez que as ações formativas tenham como fio condutor práticas que provoquem percepções outras e que contemplem o conversar e questionar as situações vividas acima de tudo, sem saber aonde isso vai levar, pois “a verdadeira língua da autonomia é política” (CERTEAU, 2012, p.159), onde muitos gritos se reverberam, gritos meus, seus, nossos, e assim multiplicam-se os sentidos, as narrativas e as redes de subjetividades.

Considerações Finais

A riqueza de debates fomentados pelos estudos *nosdoscom* os cotidianos vêm lançando importantes contribuições para o campo da formação docente (ALVES, 2008; SGARBI, 2005; SÜSSEKIND, 2011;), uma vez que se desafia a desestabilizar imagens (SANTOS, 2010a, p. 83) produzidas pelos discursos da modernidade que tendem produzir invisibilidades (SANTOS, 1988; 2010a; 2011a).

Diante disso, e com a dissertação escrita, a preocupação foi produzir formas democráticas de tecer conhecimentos em que as narrativas docentes (minhas e dos outros) mesmo socializadas em diferentes *espaçostempos* possibilitem outras formas de pesquisar, ensinar e escrever a vida, a profissão e a pesquisa.

Os esforços em divulgar “resultados” de pesquisas vinculadas a opções *políticoteóricaepistemicometodológica* dos estudos do cotidiano (OLIVEIRA; SGARBI; 2008) são fundamentais para multiplicar os caminhos e sentidos das redes cotidianas que se constituem e potencializam vozes que deixam escapar sobre o sentir o mundo, mesmo que na hostilidade desse mundo, mas que ante o sofrimento inventam inconformismo e rebeldia para lutar por outros conhecimentos. E, enfrentam, *literaturizando* (ALVES, 2008), o academicismo.

É um privilégio poder participar de espaços formativos docentes onde criamos juntos astúcias de refletir sobre o mundo e sobre nós “enquanto olhamos para fora, para o mundo, por nossa janela virtual, olhamos também para dentro de nós mesmos” (SÜSSEKIND, 2007, p. 14), tendo como desafio *usar* (CERTEAU, 2009) a visão, a audição, a sensibilidade e *gestos mínimos* (SKLIAR, 2014) para enxergar além do que está posto, ou seja, para além da permanência das rotinas do cotidiano.

Assim, as narrativas de formação chegam aos meus ouvidos e aparecem nas minhas leituras reafirmando a voz dos outros que faz pulsar a minha voz (escrita). Conversar com o outro, encontrar o outro, se encontrar nas palavras do outro, na voz e nos seus silêncios, nas potências e nas multiplicidades de experiências narradas que trazem possibilidades de diálogos para uma formação que se faça de afetos, emoções e também de contradições e limites sobre os nossos saberes.

Quanta aventura atravessar esse mar, esse mistério, essa tormenta, esse labirinto que é viver a pesquisa em educação, viver a educação e a pesquisa. Escrever como encontrar, como indagar, como corporificar, como se lançar aos riscos, aos erros, as incertezas, escrever procurando afastar-se de verdades únicas e ideias naturalizadas.

E a cada palavra escrita, a cada rodeio, a cada movimento de escrever, sentidos criados e recriados que movimentam outros pontos de vista, outras discussões, mas também percorrem antigas *fronteiras e pontes* (CERTEAU, 2009, p. 194) em que (a pesquisa) foi se constituindo ao narrar encontros formativos com os outros, experiências formativas e os sentidos da formação.

Nessa perspectiva, a proposta foi provocar reflexões e aberturas para debates, sabendo que há sempre outras lógicas e fios possíveis e, que nossos *utensílios* (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013) de pesquisa são por demais arcaicos para permitir traduzir a riqueza do invisível das ações da vida cotidiana nos espaços de formação.

Ainda assim, a impressão é que há tanto para dizer, ainda há tanto a aprender, ainda há tanto para ler nas narrativas compartilhadas, mas, o tempo do mestrado, passados dois anos, lembra-me que é hora de dar a ler, de *oferecer à escrita* (SKLIAR, 2014, p. 134), não o que é essa escrita, mas os atravessamentos, as implicações, a voz e as vozes que provocam seu tom, sua respiração, suas pausas, suas paixões etc..

Lembrando que o movimento da pesquisa, nas entrelinhas, foi escrever sobre formação docente levando em consideração os processos de formação que corroborem para desinvisibilizar as vozes de professoras e professores que vêm sendo historicamente silenciadas, excluídas e até colonizadas em pesquisas “onde a racionalidade científica é conhecimento do geral, abstração feita pelo circunstancial e do acidental” (CERTEAU; GIARD, MAYOL, 2013, p. 341), pois cotidianamente (nós professoras) falamos da complexidade da escola, pensamos e lutamos em pares pela escola que queremos – na qual se priorizem práticas democráticas.

Narrar a escola e as questões do cotidiano escolar é sempre um falar no meio do caminho, contar experiências, encontrar e reencontrar com nós mesmos e com os

outros, é refazer e desfazer caminhos epistemológicos para pensar sobre os percursos que nos fazem professores, que nos mantém ligados à escola, que dão sentido ao exercício da docência e de nossas vidas.

Desse modo, os trabalhos com as narrativas no campo da formação docente, vinculado aos estudos dos cotidianos, vêm buscando fortalecer que cada um de nós somos seres produtores de sentidos e *protagonistas do cotidiano* (FERRAÇO, 2003), uma vez que somos formados por redes cotidianas constitutivas do modo como cada pessoa lida com a forma de estar no mundo, suas concepções, valores, tecidos, destecidos e tramados a partir de tensões e múltiplas negociações individual e coletiva que envolvem experiências familiar, escolar, política, social e outras, tecidas ao longo da vida.

Seguindo esse percurso e, conforme defendi ao longo deste trabalho de maneira por vezes tímida, minha preocupação enquanto professora da escola básica e também pesquisadora foi dialogar com as experiências formativas que vivi e que foram ressignificadas na relação com os outros dentro da universidade, uma vez que busca a necessidade de superação da concepção hegemônica de formação, ao instigar a diálogos entre a universidade e a escola e reconhecer professores e estudantes, neste caso, universitários, como protagonistas da vida e da pesquisa cotidiana.

Nesse sentido, é preciso que continuem os debates em torno dos limites de apoiar-se numa teoria cientificista, ao passo que isso amplie a discussão sobre outros modos possíveis de conhecer, de pesquisar e de reconhecer os acontecimentos do cotidiano como elemento presente na produção do conhecimento, considerando a importância de novas metodologias no campo da educação que se teçam a partir de experiências em que potencializem *fazeressaberes* marginalizados.

Então, compreendendo que há múltiplas experiências para além das narradas aqui, é hora de deixar o texto para que ele possa ser habitado por outro e por outros, por outras vozes, por outros leitores, por outros sentidos, por outros gestos, por outras histórias que se entrelacem a outras formas de sentir o mundo, a outras presenças, outros fios....

Referências bibliográficas

- ANDRADE, C. D. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ARAÚJO, M. S.; MORAIS, J. F. S. Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação. In: ROMÃO, E.; NUNES, C. CARVALHO, R.J. **Educação docência e memória - desafios para a formação de professores**. CAMPINAS, SP: Librum Editoras, 2013.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs) **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CALVINO, I. **Cidades Invisíveis**. Lisboa: Teorema, 2000.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 e 2009.
- _____. **A cultura no plural**. 7ªed. Campinas/SP: Papirus, 2012.
- CERTEAU, M., GIRAD, L., MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. RJ: Vozes, 12ª ed. 2013.
- ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A. 1999.
- FÁVERO, M. L. A. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para a discussão. In ALVES, Nilda (org.), **Formação de professores: pensar e fazer**. 6º edição São Paulo, Cortez, p. 53-57, 2001.
- FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano**. IN: Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98. jan./abr. 2007.
- _____. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: Oliveira e Alves (orgs.) **Pesquisa nos/dos/com/os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. **Currículo, cotidiano e conversações**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2, agosto 2012.
- FORSTER, R. **La artesanía de la sospecha: el ensayo en la ciencias sociales**. In: Revista Sociedad, n. 23, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, otoño, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, R.L. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GARCIA, R. L. (org). **Conversas sobre o lugar da escola**. Escola nossa de cada dia reinventada Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2006.
- GERALDI, J. W. **Ancoragens - Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GINZBURG, C. **Mito, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- _____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: **Revista educação e Sociedade**. Campinas. vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.
- KLINGER, D. I. **Escrita de si, escrita do outro: autoficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea**, 204f. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2006.
- KOHAN, W.O. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de educação*, Nº19. Jan/Fev/Abr. 2002.
- LEMINSKI, P. *Toda Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013
- LISPECTOR, C. **Um sopro de Vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MANHÃES, 2008. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs) **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- MINAYO, C.S. O desafio da pesquisa social. MINAYO, C.S; GOMES, R.M; DESLANDES, F.S.(ORGS) **Pesquisa social - teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.
- MELO NETO. J. C João Cabral de. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 12 ed.São Paulo : Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP &A, 2001.
- NÓVOA, A. **A formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A.(coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro; Faperj, 2014.
- _____. e GERALDI, João Wanderley . **Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii:Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
- OLIVEIRA, I.; SGARBI, P. **Estudos do Cotidiano & Educação**. BH: Autêntica, 2008.
- PRADO, G. V. T. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como " outros sentidos" do trabalho docente. In : Campos, M.C; PRADO, G.V.T (orgs) **Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- PRADO, G. V. T.; FERNANDES, C. H. Saberes docentes tecidos na escrita: pontos de fazer constituídos na autoria e na interlocução. In: LACERDA, M. P.(org.) **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovellet: 2009.
- RIBETTO, A. **Das diferenças e outros demônios...o realismo mágico da alteridade na educação**. Orientadora: Regina Leite Garcia. Niterói- RJ; UFF, 15/05/2006. Dissertação (Mestrado em Educação), 120 páginas.

- SAINT-EXPUPÉRY, A. **Pensamentos Expupéryanos**. Disponível: <http://paxprofundis.org/livros/antsaintexpup/antsaintexpup.htm>. Acesso em 02/12/2014.
- SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos avançados [on line]. vol.2,n.2., p46-71, 1988. Disponível: <http://www.scielo.br> . Acesso em 01/10/2014.
- _____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ªed. SP: Cortez, 2010a.
- _____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo : Cortez, 2010b.
- _____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____.; MENESES, M.P (orgs.) **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2011b.
- SAMPAIO, C.S. **Alfabetização e formação de professores: aprendia ler (...) quando misturei todas aquelas letrinhas ali...**Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.
- SARAMAGO, J. **Claraboia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SCHNEIDER, P. *Writing alone and with others*. New York: Oxford University Press, 2003.
- SGARBI, P. **Avaliação ao pensadasentida a partir de uma epistemologia do cotidiano**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- SILVA, R. T. **Escola-Favela e Favela- escola: "esse menino não tem jeito"!** Petrópolis, RJ; De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.
- SKLIAR, C. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. In: Revista Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.
- _____. **Experiência com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- _____. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- SMOLKA, A. L.B. **A criança na fase inicial da escrita - alfabetização como processo discursivo**. Campinas, São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professore**. Rio de Janeiro. DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- _____. Abordagem biográfica e pesquisa educacional: convergências e práticas de formação . In : DALBEN, A.I.L.F (org) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, 2010.
- SÜSSEKIND, M. L. **Teatro de ações: arqueologia dos estudos nosdoscom os cotidianos relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas**, 235F. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Dezembro, 2007.
- _____. e GARCIA, A. **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis: DPetrus et alii; RJ: FAPERJ, 2011.
- _____. **Pesquisamos com as escolas: O estágio como entrelugar nos relatos de formação**. Projeto de Pesquisa, Faperj, 2010-2011.
- _____. **O ineditismo dos estudos nosdoscom os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil**. In: Revista e-curriculum, São Paulo, v.9 n.2, ago/2012.

_____. **Quem é... William F Pinar?** Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2014a.

_____. **As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional.** In: Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014b.

ZACCUR, E. **Apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita: pensando aproximações. Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos.** Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

_____. O Estágio como *entrelugar* nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, M.L OLIVEIRA, I.B (orgs); **Por um conhecimento nas das escolas..** Petrópolis /RJ: DP et Alii, 2010.