



UNIRIO

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

**“TUDO QUE NÓIZ TEM É NÓIZ: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NAS/DAS/COM
AS REDES DE FORMAÇÃO”**

JULIANA DE SOUZA LIMA

**RIO DE JANEIRO
2024**

JULIANA DE SOUZA LIMA

**“TUDO QUE NÓIZ TEM É NÓIZ: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NAS/DAS/COM
AS REDES DE FORMAÇÃO”**

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

Orientadora: Maria Luiza Sussekind.

RIO DE JANEIRO

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Juliana de Souza Lima

“TUDO QUE NÓIZ TEM É NÓIZ: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NAS/DAS/COM AS REDES DE FORMAÇÃO”

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Sússekind
(orientadora)

Prof.^a Dr.^a Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Rodrigues
(avaliadora interna)

Prof. Dr. Márcio Caetano
(avaliador externo)

FICHA CATALOGRÁFICA

DEDICATÓRIA

Dedico essa escrita a Ivany, ao João e ao Matheus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro, a todos aqueles que estiveram comigo nessa travessia, mesmo os que não conheço de nome, os estranhos que me fortaleceram no cotidiano, que escreveram essa pesquisa também.

A minha orientadora que me incentivou a fazer tudo a todo momento, que me deu segurança para apostar em mim e me desafiou em cada orientação a ser melhor.

Aos professores que me trouxeram até este momento, que marcam minha formação. Especialmente, aos professores Angela Albino, Ana Cláudia Rodrigues, Patrícia Baroni, Márcio Caetano e Miriam Fábria, pela disponibilidade a participar das minhas bancas de qualificação e defesa. Mas também pela gentileza, pelo cuidado e pelas orientações que resultaram nessa pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das Universidadescolas, o CONCU, que me proporcionou conhecer pesquisadores incríveis e fazer amizades duradouras através dos nossos encontros.

A turma de mestrado do ano de 2022 da UNIRIO, que me salvou de novo e de novo sem saber, que mostrou na prática a importância das redes, e tornou a travessia senão mais tranquila, muito mais divertida, o mestrado não seria o mesmo sem vocês – vocês foram uma sorte.

Aos alunos que compõem essa pesquisa com suas narrativas, poderia apenas agradecer pela participação, mas quero agradecer por terem se aberto para mim, por terem escrito esta dissertação comigo e pelo tempo que passamos juntos. Essa escrita não seria possível sem vocês.

Aos meus amigos que me ouviram tagarelar sobre meu tema sem parar, que me apoiaram e me impediram de desistir, em especial, os 2/3 de mim fora de mim, Lara e Lohanna, que estiveram em tudo desde o Ciep 477 e o IFRJ – Pinheiral. Ao Lucas Matheus, e ao Pedro Hang, a Lorena Carmo referência que se constrói na minha frente e tenho o privilégio de chamar de amiga, ao Gil, de quem tenho prazer de ser o karma particular, ao meu primo Bruno e a tantos outros que estiveram presentes em cada passo.

A minha mãe, “Seu Ivanir” que na verdade é a dona Ivany, minha primeira razão para escolher a docência, minha apoiadora número 1. Que foi forte por mim, quando eu não conseguia, que dizia não conseguir me acompanhar no raciocínio, mas que me ultrapassava em qualquer articulação teórica possível. Ao meu pai, João, que me trouxe até aqui, uma ligação por dia para avisar do trem às 3 da manhã. Que também dizia não entender o que eu falava por ter parado os estudos antes de “falar difícil”, mas que se juntava a minha mãe e me ancorava. A minha cunhada, Ragenda, pelo apoio e carinho, por me ouvir falar sobre minha pesquisa mesmo quando eu me repetia, e ao meu irmão mais novo, Matheus, o Théo, por ser meu primeiro aluno, mesmo que relutante, porque foi a primeira pessoa para quem eu liguei quando fui aprovada para o mestrado, porque é a razão pela qual eu nunca parei.

RESUMO

Esta pesquisa aposta numa leitura pós-estrutural e pós-fundacional das conversas e travessias na/da/com a formação de professores na UNIRIO/Universidade Federal do Rio de Janeiro. O principal objetivo da pesquisa é conhecer as travessias formativas (SUSSEKIND, LONTRA, 2016) tendo como ponto de partida as conversas e narrativas discentes, e assim reconhecer questões, táticas, problemas cotidianos e potencialidades que habitam a formação docente no contexto pesquisado. Para tal, busca por meio das conversas acerca das dificuldades múltiplas em habitar as formações docentes, reconhecer e afirmar a capacidade das redes formativas diante das questões subjetivas dos discentes, mas também daquelas advindas do campo sociopolítico, econômico e da construção curricular que transpassam a formação de professores. Além disso, tendo em vista as dissonâncias que compõem o campo da formação de professores, faz-se a tentativa de apreender essas características através de diferentes cursos de formação, não se limitando ao curso de Pedagogia, mas avançando sobre alguns dos cursos de licenciatura, sendo as turmas de graduação de Currículo da Escola de Educação da Unirio o lócus dessas conversas.

Palavras-chave: currículo; conversa; formação; narrativas discentes; formação docente.

ABSTRACT

This research focuses on a post-structural and post-foundational reading of conversations and crossings in/from/with teacher training at UNIRIO/Federal University of Rio de Janeiro. The main objective of the research is to understand the formative journeys (SUSSEKIND, LONTRA, 2016) having student conversations and narratives as a starting point, and thus recognize issues, tactics, everyday problems, and potentialities that inhabit teacher training in the researched context. To this end, it seeks through conversations about the multiple difficulties in inhabiting teaching training, recognizing, and affirming the capacity of training networks in the face of students' subjective issues, but also those arising from the socio-political, economic field and curricular construction that permeate training. of teachers. Furthermore, in view of the dissonances that make up the field of teacher training, an attempt is made to grasp these characteristics through different training courses, not limited to the Pedagogy course, but advancing on some of the undergraduate courses, with the undergraduate Curriculum classes at the Unirio School of Education being the locus of these conversations.

Keywords: curriculum; conversation; training; student narratives; teacher training.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC – FORMAÇÃO – Base Nacional Curricular para Formação Docente

CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE - Conselho Nacional De Educação

CP - Conselho Pleno

DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais

DNEDH - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. A Redenção de Cam de Modesto Brocos.

Imagem 2. Turma de alunas no Instituto Oswaldo Cruz, 1944.

Imagem 3. Resultado da Pesquisa sobre “Fotos de professoras”.

Imagem 4. Quadro Final das Conversas de Fim.

Imagem 5. Escrita 1.

Imagem 6. Escrita 2.

Imagem 7. Escrita 3.

Imagem 8. Escrita 4.

Imagem 9. Escrita 5.

SUMÁRIO

OS PORQUÊS E OS COMOS	1
CAPÍTULO 1 A DEMANDA PELA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: PORQUÊS LASCIVOS E SEUS CAMINHOS	11
1.1 A Formação e a Universitarização da Formação Docente.....	23
1.2 Patriarcado, raça e docência: a feminização, o branqueamento e a desvalorização do trabalho docente.....	32
1.3 O Cotidiano na Formação: o desuso do ordinário e os estudos nosdocom.....	44
CAPÍTULO 2 O TEMPO E AS ASSINCRONIAS:A FORMAÇÃO COTIDIANA COMO MOTO-CONTÍNUO E SEUS POSSÍVEIS	49
CAPÍTULO 3 TUDO QUE NÓIZ TEM É NÓIZ: CONVERSAS DE FORMAÇÃO COMO LÓCUS DE EXPERIÊNCIA	58
3.1 As “Conversas de Formação”, os discentes e suas formas de habitar o mundo/a vida/ a universidade/ a educação	65
3.2 Currículos Matinais e o Abismo	69
3.2.1 Arte – Diploma – Sonho – Guerra e outros jeitos de fazer um currículo	72
3.2.2 Inimigos – Encontrar – Cicatrizes – Ir e como teimar em se tornar professor	77
3.3 Currículos Vespertinos e os porquês	82
3.3.1 Então por que insistir em ser nóiz?	95
CONCLUSÕES PARCIAIS E CONTINGENTES	104
REFERÊNCIAS	107
ANEXO 1. Conversa de Formação 1	119
ANEXO 2. Conversa de Formação 2	154
ANEXO 3. Lista de Produtos Intelectuais	182
2.1 Comprovantes de publicação	183

ANEXO 3. Parecer do CEP - Comitê de Ética em Pesquisa	188
ANEXO 4. TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	190

Não adianta
quebrarem minhas pernas,
furar meus olhos
ou falar pelas costas.
O que sustenta meu corpo
são as minhas ideias.
Braços descruzados,
tenho um cérebro com asas
e sou todo coração.
Se me proibirem de andar sobre a água,
nado sobre a terra.

Sérgio Vaz

OS PORQUÊS E OS COMOS

Sou aluna desde que me entendo por gente. Lembro que quis ser professora desde que percebi as minhas professoras em sala de aula, sem qualquer toque acadêmico da discussão identitária acerca de ser e se tornar docente, ou sobre as funções e saberes que a docência envolve. Porque não se tratava da profissão, sequer sabia o que era ter uma profissão, ninguém na minha família tinha uma dessas, era estar em sala de aula e ser uma professora como as professoras que me ensinavam. Era passar muito tempo na escola e conseguir escrever no quadro. Ter acesso a todos aqueles livros disponíveis, quando eu quisesse. E sobretudo, conseguir ensinar. Talvez, fosse a idealização de um “Nóiz” formado de professoras, ou talvez fosse apenas a vontade de estar na escola de outra posição, ou até minha relação de afeto com a escola e com as minhas professoras. Demarco professoras, porque elas que me mostraram ser possível. Posso dizer que por isso queria ensinar qualquer coisa, a quem quisesse aprender (e meu irmão mais novo pode argumentar que até a quem não quisesse), queria educar sem saber o que era educar. Ensinava até mesmo a quem não quisesse sobre tudo que aprendia na escola. Apesar de extremamente quieta, em casa tagarelava: das estações do ano, a como se soletrar as palavras mais compridas do mundo – ilusão minha, “oftalmotorrinolaringologista” não é a palavra mais comprida nem da língua portuguesa¹. Explicava em detalhe as coisas que aprendia para quem me escutasse, habitualmente minha mãe. E foi em casa, com ela e por ela, que pude consolidar essa vontade, ensinando a então estudante da EJA (Ensino de Jovens e Adultos) a fazer seus trabalhos, seus exercícios e tudo que a EJA exigia. Arrastava meu irmão nas minhas leituras do mundo e explicava até o que eu não sabia, mas para minha mãe eu fazia questão de ter certezas.

Como grande cética, não acredito em destino ou em sorte na mesma medida em que acredito em vontade. Vontade que se distancia da argumentação meritocrática, pois não aceito ser transformada em narrativa que consolida esse discurso lascivo de que se trabalharmos muito, então dá tudo certo. Mas posso dizer em reflexão, que foi ali, na decisão que tomei aos 13 anos, e na vontade de conhecer

¹ Para os curiosos como eu, na atualidade a palavra mais comprida da língua portuguesa é “Pneumoultramicroscopicossilicovulcanoconiótico”, com 46 letras, ela foi registrada em 2001 e descreve uma pessoa que possui uma doença pulmonar causada especificamente pela inspiração de cinzas vulcânicas. Para saber mais acesse: <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-43938059>.

as coisas e apresentar tudo que aprendia para os meus, que se tornou possível o caminho que leva à escrita desta dissertação.

Sou aluna desde que me entendo por gente, quis ser professora de História porque não me cansava de descobrir que não sabia nada, e que tinha um monte de gente sabendo coisas antes de mim. Eu queria compartilhar, ainda queria ensinar, mas o que me levou à licenciatura em História na UFRJ não foi mera vontade ou dedicação, foram cinquenta reais. Valor da prova para o processo seletivo do IFRJ Pinheiral, no qual fiz meu ensino médio, sem o qual a história seria outra, e depois foram os diários cinco reais, que eu sempre encontrava na mesa antes de ir para a escola, e que nunca me faltaram. Mais tarde posso dizer que minha trajetória formativa foi atravessada por uma variedade de obstáculos: de uma pessoa pobre em uma universidade de renome, da necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, de levar pelo menos 3 horas para chegar à universidade, de cruzar a cidade à noite, me sentir invisível e distante de, de fato, ser e me formar como professora², de não possuir a experiência que o mercado de trabalho exige em vias de conseguir me formar, de sobreviver em um local que não enxergava a mim e aos meus, além de tantos outros rios que cruzei. Mas até ali, contar com as minhas redes de suporte resultou nesta escrita. Ninguém faz nada sozinho. Faço o resgate dessa narrativa pois foi por tê-la experienciado que renovei minha ânsia pela educação.

No processo que transformou um sonho em anos de correria e sacrifícios que a problemática desta dissertação nasceu, foi ter experienciado o fazer conjunto que posso escrever. Na graduação, a necessidade de me reconhecer como docente em formação, que extravasa o observar a sala de aula³, conseguir me conectar com a realidade de estar ali como professora; a urgência de compreender “o que é isso que eu tô fazendo e me formando/tornando” me levaram a não mais ir ao encontro da

² A formação de professores de História na UFRJ até o ano de 2019 ainda seguia o sistema 3+1, ou seja, até pelo menos o 7º período da formação a ênfase era dada na formação do aluno como pesquisador do campo da história, o Historiador. A educação enquanto campo de formação aparecia como uma formação complementar da graduação. Esse modelo gerou impasses na formação de diversos licenciandos, esta autora inclusa.

³ Como marco da minha formação, acentuo o caráter do estágio obrigatório que cursei, no qual a observação era a principal atividade das horas dedicadas. Todavia é importante pontuar que existe uma gama de atravessamentos que constroem o momento do estágio, que como via de regra não se fazem pela demanda de apenas um aluno, professor ou escola, mas que também se constrói em rede.

educação, mas de persegui-la como louca pelos corredores da universidade. Mesmo quando o caminho mudava a todo instante, persistindo mesmo quando ir ao encontro a ela implicava silenciamento, negação, desumanização. Para além do que atravessa uma pessoa que não devia estar ali⁴, percebi nas conversas com colegas que esse sentimento não era uma experiência única minha que dialogava apenas com minha história, pelo contrário, as narrativas que faziam eco a como me sentia durante minha formação só aumentavam. Então, se tornou incontornável me lançar no campo da educação, buscá-la, mesmo que enquanto opção prática de vida vivida ela não “valesse a pena”, esse pensamento, fruto de uma idealização da educação ancorada em bases essencialistas com tendências neoliberais, induz graduandos ao uso de táticas de sobrevivência, tornando a vida uma sequência de “golpe por golpe, lance por lance” (Certeau, 1994, p. 94-95), interferindo em suas formações, transformando sonhos em correria e sacrifício.

A educação para sujeitos como eu, cuja família é estranha ao ensino superior, que saem de suas casas em direção aos centros urbanos que circunscrevem as universidades públicas para conseguir cursar a graduação, limita-se ao que é palpável. Ao que consegue voltar para casa por meio da renda, ao que se alcança através das relações que a escola produz, não como carreira “quando se é inteligente e se tem tantas outras opções”⁵. Mas não tantas opções assim, tem que ser realista. A Medicina, por exemplo, é impensável. Educação, como carreira, é para quem tem tempo, foi o que ouvi. Foi no que quase acreditei. Mas os sonhos realmente são instituições antigas (RIBEIRO, 2019), e os escutando foi que esta dissertação nasceu. Em *A Invenção do Cotidiano*, Certeau (1994) afirma que a astúcia precisa, por definição, se manter vigilante, utilizar as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. E ir caçar. Criar surpresas. Conseguir chegar onde ninguém espera (1994, p. 95). É inegável que há oportunidade nas falhas, Certeau nos diz isso em 1994, que ao criarmos maneiras de ser e existir,

⁴ Durante a graduação o sentimento de não pertencimento que muitas vezes pairava sobre a minha cabeça era coisificado em falas que me diziam sem medo que não poderia me formar Historiadora se o Francês não estivesse em dia.

⁵ Como muitos alunos pobres que decidem pela docência enquanto carreira, existe um desestímulo socioeconômico e uma pressão derivada da construção hierárquica que rebaixa a docência como profissão. Assim como um discurso corrente que pode ou não existir no convívio familiar que se contém nos extremos do incentivo e da desesperança. Essas ocorrências podem se materializar na escuta regular da frase “Mas você é tão inteligente, tem tanta opção... que pena”.

criamos táticas de sobrevivência. Também por isso, essa narrativa é a principal justificativa da pesquisa, por fazer parte de uma coleção ignorada, junto de tantas outras que podem ser encontradas em conversas durante um café nos corredores das universidadescolas⁶, no intervalo das aulas e em eventos para professores - aqueles em formação, aqueles que formam, os que atuam nas salas de aula, além de todos aqueles que transpassam essas categorias ilustrativas da docência, que as subvertem e criam categorias outras. Mas se justifica também pela imensidão de conversas/narrativas que o currículo que forma professores possui em seus mais diversos campos, pela necessidade de refletir sobre/para/na/com a formação de professores a partir daqueles que habitam este *espaçotempo* único de maneira irrecuperável: o discente. Construindo um paralelo com um intelectual vivo, na canção “Ismália” (2019), Emicida canta “Deixou a falha e quer medalha de quem corre com fratura exposta” se referindo às lacunas promovidas pelo Estado, no desamparo que não se limita ao campo educacional. Desamparo que se aproveita das trajetórias de “vitória” na criação de táticas de sobrevivência e adequação aos mecanismos de promoção individualista para promover discursos meritocráticos, de apagamento das redes de referência, cuidado, afeto e solidariedade que compõem nossas travessias.

As travessias curriculares e metodológicas trazem redes de referências que nos permitem estabelecer conversas teóricas, políticoepistemológicas e educacionais bem complicadas com diferentes sistemas de pensamento, nossas memórias e história, convicções e crenças e nos levam a fazer nossas próprias escolhas profissionais, didáticas e curriculares, de modo autônomo, refletindo e ampliando os espaçotempos de autoformação em seus mais diversos aspectos. (SUSSEKIND, LONTRA, 2016, p.102).

Trago nesta dissertação a formação como travessia, pois não se trata da análise fria de um conjunto de histórias acumuladas e editadas para assegurar uma hipótese, para denunciar uma maneira incorreta de formar professores, julgar

⁶ As pesquisas nos/dos/com, que se voltam para o cotidiano em suas pesquisas, compreendeu nas dicotomias que organizam o pensamento científico hegemônico fatores delimitantes perante as questões que norteiam as pesquisas. Por isso, no desenvolvimento da pesquisa essas categorias são referenciadas ao utilizar os termos dicotômicos na construção de um termo novo, que une ambos e é destacado em itálico (FERRAÇO, SOARES E ALVES, 2017). Sobretudo, a união das binômias universidade e escola, dialoga com a necessidade de quebra das dicotomias, das fronteiras que separam os espaços de atuação e formação docente. Mais especificamente afirmado por Sussekind e Coube (2020, p. 60): “(...) a palavra universidadescolas denuncia um projeto ético, político cujos deslocamentos teóricos, epistêmicos e metodológicos alinhavam. Esse deslocamento, o terceiro, é para o Sul, na direção do reconhecimento da diversidade do mundo, e envolve conquistas territoriais que deslocam linhas abissais. Ainda, ao arriscar esse debate, precisamos assumir, epistemologicamente, a pesquisa sob o signo da complexidade e ordinariade, que se compromete com a desinvisibilização do poder de criação, recriação, invenção nos cotidianos das universidadescolas”.

instituições e uma classe trabalhadora que seguem mesmo sob constante escrutínio, mas para reafirmar o caráter único de uma pesquisa construída junto dos discentes acerca de suas formações em direção à docência. Por isso ela aproveita a oportunidade de estar no local de maior privilégio na formação docente, a sala de aula, se conectando com os alunos em suas travessias formativas no momentos em que elas se dão, para perceber e dissertar com os alunos sobre suas táticas de existência nessa travessia que é a formação.

O objetivo desta dissertação é refletir acerca das travessias formativas que habitam o currículo de formação docente da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, mas realizando esse movimento através das narrativas discentes. Considerando impreterível que se investigue de forma conjunta as questões que nascem dessas narrativas. Propõe-se investigar as formas com que os discentes criam seus currículos, sublinhando o que é dito pelos alunos sobre as suas formações. Primeiro, porque ser ouvido enquanto aluno é privilégio. Segundo, porque a experiência discente como objeto de estudo é deslocada quando as ouvimos sem a obrigação de encontrar respostas às perguntas que nós, pesquisadores, inventamos. Levando isso em conta, cresce a possibilidade de que os sentidos expressos pelos alunos em suas narrativas de formação possam contribuir para o debate do campo curricular da formação de professores.

As preocupações que constroem esta pesquisa, que nasceram de uma travessia acadêmica permeada de distâncias entre a formação curricular inicial, o reconhecimento do aluno em formação e a dimensão profissional da docência, mas também do suporte fornecido pela rede de amparo e afeto que me dão chão, reafirmam a aposta *políticoepistêmica* que aproxima a construção da pesquisa na escuta da vida, mas também constituem o questionamento acerca dessa estrutura de formação que insiste em encerrar em tempos demarcados e creditados o jeito correto de se tornar professora. Ao apostar na aproximação dos seres de experiência, e da tentativa de recuperar e fortalecer a existência daqueles que constroem a formação docente, trazendo para perto questões que ainda permeiam a formação de professores reitero a necessidade de adicionar sobre o campo outras perspectivas – do político ao epistêmico.

Para além de um aporte teórico que não concebe a vida fora do que é narrado, essa pesquisa assume a aposta que o falar e o ouvir são maneiras de se colocar no mundo de uma forma única. Refletindo com Audre Lorde (2015) sobre seu medo, - ser narrada pelo outro, ter sua narrativa instrumentalizada e repensada por outra pessoa que não ela - compreende-se o poder da narrativa para/sobre/na/com a formação que traz como ponto de partida a formação. Na leitura de intelectuais como bell hooks, Audre Lorde e Petronilha Beatriz, que afirmam seus lugares e suas dores, assim como Serpa (2010) que coloca a necessidade de se anunciar como senhora de sua narrativa e por isso como força a ser reconhecida, foi perceptível a necessidade de trazer para as conversas com discentes, em seus múltiplos campos, o que foi invisibilizado pelo campo da ciência dura⁷. O comum, o cotidiano⁸, tudo que se exclui no ordinário⁹. Ao trazer o campo da formação, numa abordagem do cotidiano, fazendo pesquisa por meio de conversas complicadas como textos permeados de dores e alegrias, e, que é colocado pela ciência eurocêntrica como algo menor, reafirmo a crença na capacidade do ordinário de desmantelar o hegemônico e quebrar a razão indolente e cruel que rege o presente, que controlou o passado e que disputa o futuro. No contexto de ação dos necrocurrículos (GARRIDO, 2022), percebo que na escrita desta dissertação é importante sublinhar a necessidade de articular que na atual política de morte que vivemos, este currículo “tem criado e articulado significados que justificam a possibilidade de expurgo do que considera indesejado por meio de uma “pedagogia apocalíptica” relacionada às práticas de programação de morte” (CARVALHO FILHO, 2022, p.128), é a partir dessa classificação de quem pode ou não existir, e na esteira desta escrita se tornar ou não professor, é que ao resgatar o ordinário pretendemos

⁷ Ciência dura, aqui, não se refere às ciências exatas. Mas sim, àquelas que se propõem objetivas e desumanas. Que encaram os sujeitos – licenciandos, professores, faxineiros, seguranças e tantos outros – como objetos de pesquisa a serem esmiuçados em extremo, usados como receptáculos que fornecem narrativas para consolidar teses. Ciência que tem no outro fonte para uma tese que ele nunca vai ler.

⁸ Em Certeau (1997) o cotidiano é escrito como “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. (...) O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (...) Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível (...)” (1997, p. 31).

⁹ A palavra ordinário advém da palavra ordem, em um primeiro momento ordinário aludia ao que estava em ordem, que estava arrumado, de acordo com as evoluções etimológicas, esse sentido logo foi deslocado para a categoria do comum, o ordinário agora significava aquilo que era normal, comum. Contudo, o ordinário agora costuma significar “algo de pouco valor, vil”, ou ainda designação de mau caráter, indecente. Para maiores informações sobre acessar: Dicionário Etimológico “Ordinário”. Disponível em: < <https://www.dicionarioetimologico.com.br/ordinario/>>.

questionar esse fazer que “(...) suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história” (GONZALEZ, 2011, p. 14).

Nessa constante disputa para descolonizar as concepções com que esta dissertação é atravessada, dialogando com sujeitos que enxergam em bell hooks a possibilidade de ser, o uso da narrativa e o pesquisar narrativamente empregado, aparece como auxílio para deslocar o centro, ou pelo menos para disputá-lo por meio de outras existências, por meio de vidas mais bem vividas (BUTLER, 2018) para os ordinários que habitam a formação e que irão, de fato, habitar as salas de aula no futuro. Desde os perigos de uma história que se propõe única, até um sistema que se coloca como único modelo de vida, a narrativa produz presença para que outras histórias sejam contadas e que diante deste mundo que acaba (KRENAK, 2019; SOUZA, 2019; MERLADET, REIS & SUSSEKIND, 2020; RUFINO, 2021) possam ser construídos outros mundos. Abre espaço para que as pesquisas do campo da formação de professores, longe de buscar se fazer verdade, apresentem outros modos de habitar os locais de formação, das universidades, dos prédios aos seus currículos.

Essa dissertação acredita que a compreensão da pluralidade é vital para a pesquisa em educação, sem a crença em um projeto que renuncie a um vício na objetividade cartesiana, e que ainda assim crie ciência, uma ciência outra, porém ciência, a pesquisa e os pesquisadores estão fadados a reproduzir o fazer pesquisa sobre, e não com. E isso é perder a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.19). Ao sublinhar a necessidade de um diálogo entre o espaço de formação e os sujeitos em formação, assim como os formadores, esta pesquisa procura dar destaque ao que constrói a formação docente e às táticas de sobrevivência empregadas nessa jornada. Equivale a tentativa de compreender como o currículo junto das possibilidades que a realidade oferece compõem a formação de professores. Intencionando, não apenas examinar este processo, mas ampliar a reflexão acerca das relações que o constrói, dialogando com a aposta em ouvir a vida cotidiana e compreendê-la como parte do processo de construção de sentidos dinâmicos e subjetivos, e por isso, políticos, é que essa dissertação se escreve.

A escolha do “Tudo que nóiz tem é nóiz”, refrão da música “Principia” e parte do título, retoma e extrapola a admiração que a autora sente pelo Leandro¹⁰, o Emicida, rapper e intelectual, e busca primeiro destacar e recuperar a certeza e a esperança nas redes de formação que produzimos no cotidiano universitário¹¹ diante de uma sociedade que consome e firma veemente os ideais neoliberais de individualização dos quais me afasto. Realçando e fortalecendo um movimento de escuta do lócus de formação ao ouvir aqueles que habitam este local. E por isso, através do contato que se estabelece entre redes mais amplas, — culturais, afetivas, socioeconômicas, familiares etc.— instrumentalizar o pensamento do artista de união, esperança no outro e afirmação do ser no mundo no alinhamento desse suporte promovido pela rede de formação frente aos desafios encontrados no âmbito social. Em Alves (2001) as redes são definidas como uma “forma de construir o conhecimento, em todas as áreas de atividades humanas — da ciências aos movimentos sociais, do mundo do trabalho à comunicação social” (p.119), tomando essa concepção como ponto de partida acolho a noção de rede que se coloca como devir perpétuo; que assume o cotidiano como cocriador de mundo. Que liga os praticantes da vida a partir de suas experiências diante do/com o/no mundo, mas sobretudo que valoriza as articulações ordinárias que emergem da tessitura.

Outro destaque é que as redes, em sua essência de processo e não de produto, são apenas expressões de conhecimentos pessoais, subjetivos. Por serem compartilhamentos de significados e representações, elas são multipluridimensionais, pessoais e referenciais. Sua objetividade está na multiplurissubjetividades. Elas pertencem a todos e a ninguém ao mesmo tempo. (FERRAÇO, 2001, p.143)

Acreditando ainda que outros aportes precisam ser construídos em vias de contemplar aqueles que se distanciam do sujeito científico, mas que atravessam a formação docente sendo dissidentes diante das maquinações da ciência dura. Dos alunos que não conseguem chegar às universidades em menos de 3 horas, daqueles que se desencantam com a docência por conta de um professor, que são impedidos

¹⁰ Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido como Emicida, é um rapper e compositor brasileiro. Que prega a autoestima do povo negro e seus desafios. Além de cantar sobre a história negra no Brasil. Em 2019 ele lança junto de videoclipes, o álbum AMARELO, cuja abertura se dá pela música de título “Principia” nesta música o trecho “tudo que nóiz tem é nóiz” compõe o refrão como cântico para trazer esperança. Compartilho dessa vontade e reitero o uso desse cântico.

¹¹ Este trabalho se debruça sobre as formações docentes oferecidas nas universidades, ou seja, licenciaturas e os cursos de pedagogia. Contudo reconhece a necessidade de pensar as redes, as táticas e as narrativas existentes em outros módulos de formação de professores, dos não-formais aos de cunho “normal” (oferecido junto do ensino médio).

pela cidade de cursar suas graduações, dos sujeitos que se movimentam contra a corrente para completar sua formação num contexto que desanima e desestabiliza as vontades e, em certa medida, os sonhos. Não apenas sobre esses sujeitos, mas com esses sujeitos, reconhecendo e ampliando suas redes, que a pesquisa intenciona dialogar e construir conhecimento. Porque se o conhecimento se constrói através das redes que construímos no contato com o outro, nossa formação está atrelada de forma irredutível às múltiplas redes que nos constituem; conhecer é como enredar, tecer significações, partilhar significados (DE FARIAS, JARDILINO, SILVESTRE, 2017).

Para tal, o recorte preferido na construção da pesquisa foca na formação inicial, admitindo que não é possível cristalizar momentos da formação (SUSSEKIND, LONTRA, 2016), a escolha pelo “inicial” funciona como nomenclatura para demarcação do momento de formação e contribui para que, no campo, o trabalho se afaste e se aproxime das discussões, dos trabalhos e dos diálogos acerca desse momento formativo. Com essa finalidade, a pesquisa de campo acompanhou 2 turmas do componente curricular de Currículo, ministrada pela professora Maria Luiza Sussekind para Pedagogias e Licenciaturas¹² na UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Acompanhar as aulas no papel de mestranda-pesquisadora oferece o espaço para construção de uma relação com a turma, indispensável para que uma conversa sobre suas travessias aconteça. Esse período de estágio docência, no qual, como componente curricular obrigatório para os discentes bolsistas do mestrado, pude atuar na sala de aula da graduação como professora, mas também, com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (ver Anexo 3) me desenvolvi como pesquisadora em seu campo, pude construir as redes vitais para que as “Conversas de Formação” fossem, de fato, conversas. Pois, me permitiu não apenas ser mais um corpo em sala com a turma, mas me integrou às suas já existentes redes, me permitiu conhecer suas características e possíveis interesses, sobretudo, tornou possível que o inverso também fosse real. Ao pesquisar não renuncio a mim. Do que me chama atenção, do que me atira, não sou neutra e não desejo ser. Ao acompanhá-los em suas aulas, ao estar no campo, estive de maneira plena e isso, para essa pesquisa, foi crucial. Ao construir a pesquisa não pretendo ser sujeito observante, mas me

¹²Neste texto serão apresentadas as narrativas dos cursos presentes na primeira Conversa de formação, estavam presentes na conversa os cursos de Licenciatura em Música e História, contudo tínhamos também a presença do Bacharelado em Atuação Cênica.

coloco como parte constitutiva daquilo que forma as redes de formação dos discentes – pois, de maneira direta, os discentes constituem as minhas, eles me formam.

Os porquês e os comos dessa pesquisa são muitos, os principais foram destrinchados acima. O capítulo 1 irá construir um panorama da dissertação, da problemática que trata e seu quadro teórico. Seus fazeres são explorados nas sessões seguintes, todavia, essa dissertação não intenta compartilhar conclusões definitivas.

CAPÍTULO 1 A DEMANDA PELA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: PORQUÊS LASCIVOS E SEUS CAMINHOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e construir a hipótese de que os cortes promovidos pela máquina colonial sobre a humanidade nativa, e depois sobre a humanidade docente, docentes que são sujeitos dotados de subjetividade sobre seu fazer e sobre sua função, foram, em maioria, feitas a partir de um caráter contingencial. Para compreender tal travessia histórica e suas implicações para a docência é preciso rever as mudanças promovidas durante a invasão pelas máquinas coloniais. E para isso, é oportuno dizer que desde o início do séc. XV¹³, tais invasões possuem, com suas ressalvas, as mesmas proporções para aqueles cujos mundos foram abalados e para sempre transformados que a mudança promovida pela Escola dos Annales. As conseqüentes transformações e as novas brutalidades advindas do processo colonial - violento, sanguinário e desumano – assumem diante das leituras da oposição¹⁴ semelhanças inegáveis com o movimento promovido pelas Escola dos Annales¹⁵. Este, que de forma “civilizada” rompeu com o paradigma que até então regia a relação pesquisa-objeto, apresentando principalmente para o campo da história a urgência de reconhecer a pluralidade do fazer científico, trazendo novos objetos para o campo do tradicional e, conseqüentemente, retificando os parâmetros de cientificidade da época, em seu princípio invocou a oposição e a crítica dos cânones científicos. Como semelhança genérica é possível dizer que ambos os processos deram destaque à necessidade de se construir novas metodologias para atuação perante novas urgências e cenários.

¹³ Demarco o século XV como momento histórico de consolidação do sistema e dos aparatos coloniais, mas se reconhece que as táticas, a maquinaria e o desenvolvimento primário do sistema, se necessário, não poderia ser demarcado em um momento específico. Sobretudo por sua característica adaptativa, cada contato tornou necessária a mudança das premissas existentes, não apenas em decorrência dos sujeitos a serem incluídos no sistema, mas também para a sobrevivência do sistema em localidades ainda desconhecidas.

¹⁴ Chamo de “Leituras da oposição” as críticas delegadas aos movimentos por sujeitos contrários, tanto ao fazer colonial quanto à proposta dos Annales. Não se trata de igualar os sujeitos em suas críticas aos movimentos, mas de sublinhar que mesmo no contexto mais absurdo de violência e na virada teórica científica mais reverenciada existiu a oposição.

¹⁵ A Escola dos Annales foi, e continua sendo, um dos movimentos mais importantes para a Historiografia desde a primeira metade do século XX. A partir dos estudos produzidos por Bloch e Le Febvre, foi possível deslocar e quebrar a relação já estabelecida entre a pesquisa e o objeto afirmando a máxima de que novos objetos urgenciam novas abordagens. E ampliando o uso da interdisciplinaridade, destacando a problematização da História, assim como promovendo novas formas de conceber o Tempo.

Tal comparação, entre o processo de invasão e a subversão da ciência em favor do ordinário, parece desvairada e irresponsável, e seria se não fosse pertinente e concreta. Assim como no importante movimento da Escola dos Annales, que modificou o fazer histórico científico e sua perspectiva quanto ao seu material de estudo, a colonização promoveu a construção de novas metodologias de tratamento do que viria a ser o seu objeto – essa noção atravessa a forma de lidar com o colonizado até as lógicas que justificaram o tratamento desse como o outro. A diferença dentro dessa semelhança nefasta, se dá, dentre tantos pontos, no propósito do processo, porque basilarmente, ao pensarmos a Escola dos Annales também estamos pensando na implementação da colonialidade e o sucesso do seu empreendimento.

Trazer os Annales não é um movimento despreocupado, os evocar para o desenvolvimento da dissertação agrega uma contraposição necessária àquilo que foi promovido pela colonialidade. Sua atuação no campo da história foi crucial para que algumas das amarras que seguravam a construção de conhecimento fossem questionadas. Em movimento semelhante ao que Césaire (2020) realiza ao pensar a Europa e seus nazismos, trazer os Annales impele refletir sobre quem estabeleceu as concepções que foram repensadas e questionadas por eles. Que paradigmas científicos foram desconstruídos pelos Annales? Quem os pregou como visão de mundo?¹⁶ Seria errado afirmar que a mesma ciência que foi transformada e quebrada pela análise de autores como os da Escola dos Annales, foi também o movimento científicista que primeiro instaurou o paradigma e realizou o epistemicídio em massa de outras “ciências”¹⁷?

Por uma perspectiva racional de linearidade, de causa e efeito e de objetividade neutra e clínica, a resposta é não. Refletindo através de outras racionalidades a resposta continua sendo não. Confirmando a correspondência de que se o problema existe, ele existe contextualmente dentro da estrutura que o produziu. Recuperando a

¹⁶ A pesquisa não objetiva responder tais questões, contudo, para maiores informações indicamos a leitura de A escola dos Annales (1929-1989), escrito por Peter Burke. Assim como os artigos de José Costa D. Assunção (2010): “A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento” e “A escola dos annales e a crítica ao historicismo e ao positivismo”.

¹⁷ A escolha pelo termo ciência no plural aposta no desmonte da hierarquia entre a ciência hegemônica, aquela objetiva e cartesiana, e todo o conhecimento dissidente, que se constrói ontologicamente distante do objetivismo, da polarização e da construção de categorias dicotômicas, mas que também são e serão considerados aqui como ciência.

noção de que desde que a Europa surgiu no horizonte, e o Brasil se tornou Brasil, o mesmo regime se mantém, perecível e perecendo (CÉSAIRE, 2020, p. 43). Não pretendo questionar os motivos morais, econômicos, culturais e sociais do processo colonizador, muito menos da transformação promovida pelos Annales em profundidade. Em ambos os casos, pesquisadores de diversas áreas se aprofundam no estudo das falácias da colonização e estudam a fundo, mas nunca de maneira suficiente, os encadeamentos promovidos pela escola dos Annales no fazer científico. Essa reflexão, na verdade, se dirige à questão do educar. Não é novidade na caminhada histórica do Brasil que a educação foi, e continua sendo, um instrumento de ampliação de discursos. A necessidade de aparatos educativos incitou a capacitação de pessoas para operar tais aparatos, – professores – a educação nativa e suas diretivas, assim como os sujeitos-entidades que a promoviam, nunca foram considerados na máquina colonial. Nessa perspectiva o indígena era o outro, menos desenvolvido e por isso inadequado, passível de dominação e vazio diante da educação. E de certa maneira, em relação à educação, eles estavam corretos.

A educação portuguesa em nada se comparava com a educação nativa, sequer é possível construir bases comparativas para criação de tal estudo. Primeiro pela diferença ontológica de suas visões de mundo, o que seria a educação indígena? Cristalizar a educação de uma multiplicidade de povos e seus costumes para compará-la com um recorte colonial corrobora com uma perspectiva arrogante que se propõe detentora da verdade da qual me afasto nesta escrita. Essa vontade científica de se crer verdadeira não é cabível nos objetivos desta dissertação; e segundo, porque dentre os recortes educacionais, o indígena e o colonial, apenas um se manteve em metamorfose hegemônica, sobrevivendo e perecendo até hoje.

Diante da necessidade de se manter e fincar raízes na terra usurpada, ultrapassando até mesmo razões monetárias, o constante medo do novo rico de ser removido de um local inexplorado e de ficar pobre, se condensa na implantação da educação portuguesa no Brasil. Mesmo que o colono tenha receio de habitar a terra estranha que é a colônia, que os graus de selvageria sejam alarmantes e os costumes inexistentes, a possibilidade de existir e construir para si um “império” a partir de outras regras, contando com a mão-de-obra de sujeitos coisificados, além de instigar a ganância para o acúmulo de riqueza, ordena que se construa dispositivos de manutenção daquilo que será sua terra.

De acordo com Costa e Menezes (2009), ao falar da educação que foi implantada no período colonial¹⁸, falamos principalmente dos valores e virtudes a serem favorecidos, os vícios a serem evitados e tudo aquilo que era considerado fundamental para o exercício da vida comum ou da vida letrada (2009, p.31). As falhas dos nativos pareciam consistir na falha moral inocente, daquele que não conhece o caminho da verdade, que é uma folha em branco¹⁹ pronta para escrita colonial:

Os gentios, que parece que colocavam sua bem-aventurança em matar os contrários e comer carne humana e ter muitas mulheres, se vão emendando, e todo o nosso trabalho consiste em os apartar disto, porque todo o demais é fácil, pois não têm ídolos, ainda que haja entre eles alguns (os pajés) que se fazem de santos, e lhes prometem saúde e vitória contra seus inimigos (NÓBREGA, 1988, p. 114).

A empreitada de implantar essa educação, nesse contexto, é primeiro delegada de forma hegemônica, não única, à religião. A atuação dos Jesuítas consistia na conversão e na catequização dos nativos, assim como dos europeus que ali se instalavam e, apenas posteriormente e de forma superficial, eles se dedicaram à educação dos negros escravizados. Essa lista de prioridades transforma o ato de formar professores em uma consequência do movimento educacional que se complexifica apenas a partir da segunda metade do séc. XVIII com a expulsão dos jesuítas e a atuação do Marquês de Pombal.

Como primeira certeza, se supunha o sujeito educador como aquele sujeito civilizado, ou seja, o colonizador e jamais o colonizado. A conversão e a catequese dos nativos; a catequese e a educação das crianças brancas e a retomada da fé junto dos cristãos advindos de Portugal que viviam no Brasil ocuparam as atividades iniciais dos irmãos da Companhia de Jesus. Porém, a suposição da educação que parte somente dos civilizados se desmantela na necessidade de ampliar a atuação jesuíta com o auxílio de nativos “educados”, com a incorporação desses convertidos no sistema de ensino desempenhando um papel diferente. Para tanto, a educação do período colonial se divide em duas jornadas distintas: entre a que se emprega para os

¹⁸Ao nomear a colonização, compreendo também que “o processo de colonização do Brasil não é um formado por aculturação apenas dos índios, mas sim de toda uma concepção de vida nos trópicos para os europeus que aqui chegavam.” (SILVA, AMORIM, 2017, p. 187)

¹⁹ Em muitos trabalhos da história e da área da educação a fala da folha em branco tem sido utilizada para representar a crença de um vazio, seja no outro, seja em um local ou num fazer. Esta ideia retorna para a arrogância de se possuir uma verdade, da crença em um projeto de mundo, de sujeito e de seus respectivos fazeres.

sujeitos nativos, – à princípio, diferentes também no tratamento dos adultos e dos curumins²⁰ – uma outra, que educa os filhos de colonos – os que vieram de Portugal e aqueles que nasciam na colônia – e por fim os jovens clérigos enviados pela igreja. Ao último grupo era delegada uma educação formal, em instituição organizada - os primeiros moldes da escola.

Na Europa, a função religiosa da Companhia de Jesus foi, sobretudo, o combate aos hereges. A função educação manteve-se voltada para a formação dos seus próprios quadros e para a educação dos filhos da elite. Nos territórios colonizados, a ação evangelizadora dos jesuítas tomou outro rumo, por causa dos interesses da política econômica sobre as colônias e da existência da escravidão. (CASIMIRO, 2007, p. 90).

Ampliando esse quadro, saltando até a chegada dos negros escravizados na colônia, encontramos uma outra forma de educar, dirigida a um outro sujeito-coisa introduzido na sociedade através da brutalidade colonial. Essa terceira via da educação acontecia fora dos colégios formais, não se igualava àquela anterior levada às aldeias nas missões e acontecia dentro dos engenhos sem o objetivo de transformar o negro em sujeito, mas acontecia como via de justificar sua escravização pelas vias religiosas. Afinal, até meados do séc. XVIII, com a ascensão da mineração como atividade econômica, com a máquina escravocrata a pleno vapor e com os engenhos como polos de vida dinâmica na colônia, recaíam sobre seus administradores a responsabilidade de promover os eventos religiosos e a vinda de seus representantes.

Ainda assim, neste momento se compreende que:

O ato educativo era inseparável da aculturação católica e, quanto a esta, é perceptível que o pregador jesuíta (Referência à figura do padre Antônio Vieira) visava convencer os negros de que a escravidão era a única forma de salvação da alma, ou seja, o milagre divino que possibilitaria a transposição da condição de gentios em cristãos. (BITTAR, 2003, p.43).

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiriam a manutenção

²⁰ Curumin era o nome dado as crianças indígenas, pela literatura sobre o tema é perceptível que a educação das crianças indígenas pelos catequistas portugueses foi privilegiada diante do entendimento de que, se o indígena adulto, se constitui em uma folha em branco, sem costumes, sem Deus e incivilizado, a criança indígena era das folhas a mais branca, ainda não afetada por uma vida incivilizada e desregada. Nos curumins, ainda descansava a capacidade de manter os costumes ensinados até a vida adulta, enquanto nos adultos convertidos, os novos dogmas não criavam raízes profundas que se sustentavam.

da estrutura de poder; já para os escravos africanos e (posteriormente) alforriados, os ofícios. (SILVA, AMORIM, 2017, p.187).

Nesta sociedade, cuja educação é comandada pelos fazeres Jesuítas, a formação de professores é solapada pelos dogmas religiosos. A escola e a igreja mesclam seus propósitos e incorporam de maneira contingencial tudo e todos que julgassem favoráveis à expansão do cristianismo. Seus “formandos” flutuavam, num primeiro momento do religioso que intencionava a conversão, ao convertido que era capacitado a converter. Até a elite colonial que se formava para atuar como camada administradora e educadora das camadas inferiores da sociedade.

(...) os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ ou para a vida eclesiástica. (...) Outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; (...) para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos; (...) os colonizadores desenvolveram, também, pedagogias para tratar da educação/ evangelização dos escravos. (CASIMIRO, 2007, p. 87).

A reflexão acerca da atuação e do educar se desloca do fazer religioso com a retirada dos Jesuítas do comando da educação, tanto em Portugal quanto na colônia Brasileira, com o afunilamento das rédeas coloniais na descoberta do ouro e com a necessidade de retirar da igreja parte de seu poder. Em 1759, a Coroa portuguesa retira de vez o controle das mãos Jesuíticas por meio do Alvará de 28 de junho, o projeto de Brasil que se fabrica com a ascensão do modo de pensar iluminista urge os princípios básicos do regime, partindo do racionalismo em direção ao progresso. Nesse modus operandi Iluminista, a educação era reforçada como instrumento de desenvolvimento social, mas agora suplantando a religião e se apoiando em uma racionalidade não mais religiosa. O expoente de mudança frente à racionalidade Iluminista pode ser delimitado na transferência da administração da educação para o Estado e no Marquês de Pombal e suas reformas²¹.

²¹ “Algumas das reformas do Marquês de Pombal que afetaram a colônia brasileira: 19/05/1759 – Criação da Aula do Comércio em Portugal; 28/06/1759 – Fechamento dos Colégios dos Jesuítas e criação das aulas avulsas de Gramática Latina, Grega e Hebraica, Retórica e Filosofia; 06/07/1759 – Indicação do Diretor Geral dos Estudos e determinação dos concursos para professores; 03/09/1759 – Expulsão geral dos Jesuítas; 20/12/1759 – Proibição do uso dos livros dos Jesuítas; 05/04/1768 – Criação da Real Mesa Censória; 04/06/1771 – Atribuição da responsabilidade pelos Estudos Menores à Real Mesa Censória; 08/08/1772 – Aprovação dos novos Estatutos da Universidade; 06/11/1772 – Lei e Mapa dos Estudos Menores e instrução dos professores; 10/11/1772 – Criação do Subsídio Literário.” (VERALDO, 2009, p.48).

Sebastião José de Carvalho, depois conhecido como Marquês de Pombal, estruturou e realizou uma sequência de reformas nas bases da educação – portuguesa e das colônias, que centralizavam a racionalidade como a base a ser implantada no cotidiano escolar. Na colônia foram criadas escolas de ensino secundário e primário, o que demandava a presença e contratação de professores, agora não somente em favor dos dogmas da religião católica, mas equacionando uma racionalidade científica como parte do produto educacional. A contraponto, toda a estrutura educacional brasileira foi desconjuntada com a saída Jesuítica do Brasil, mesmo com o oferecimento das aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, a população que a essa altura já possuía uma raiz religiosa profunda implementada no seu modo de viver, não compreendia a mudança nem via vantagem em se deslocar para os centros que ofereciam as aulas avulsas.

As consequências do episódio histórico foram muito danosas. O início do século XIX encontrou o ensino brasileiro reduzido a precária situação, uma vez que a destruição do sistema jesuíta não teve contrapartida em qual quer projeto eficiente para substituí-lo. Bem mais tarde (1772), Pombal adotou algumas medidas com que imaginou poder preencher o vazio que a sua decisão deixara (PANISSET, 1996, p. 30).

Ainda que os ideais iluministas valorizassem a educação para todos e sua expansão como forma de desenvolvimento do homem, a influência dos aspectos políticos e econômicos foram percebidos quando se analisaram as ações e seu contexto histórico, demonstrando que os interesses das classes sociais mais abastadas e politicamente hegemônicas prevaleceram na constituição das políticas públicas educacionais do país. Avanços na questão educacional com relação à escola primária e a formação do professor foram perceptíveis, mas não na dimensão esperada (...). (SARTORI, OLIVEIRA, s.d, p.13).

A partir da colonização já podemos falar da atuação de um necrocurrículo (CARVALHO FILHO, 2022) que extrapola as estratégias a serem construídas pela colonização e pela necropolítica, mas que se vale de ambos na sua construção. Retomando o necrocurrículo como aquilo que articula a morte preterida, é importante compreender que esse fazer não se dá só. Como dispositivo de catastrofização da vida, Carvalho Filho apresenta a pedagogia apocalíptica e como ela

tem tangenciado a nossa capacidade de sobrevivência, condicionado a nossa eminente e implacável precariedade em relação à morte e distribuído quais são os modos de vida que devem ser qualificados como vivíveis e quais são aqueles que devem ser descartados. Nesse sentido, mais do que representar imageticamente o apocalipse e a nossa finda, tal pedagogia tem, enquanto uma prática cultural, elegido e ensinado quais são aqueles sujeitos “culpados” pela nossa irrefreável destruição. Além disso, tem apontado as “causas naturais” da nossa derrocada quando dispensamos as nossas características presumidamente ontológicas e marcadas pelo gênero. Consequentemente, também tem nos induzido a certos comportamentos de modo a conter os

danos, além de reiterar quais são os nossos hábitos que concorrem para o nosso expurgo e legitimar aqueles outros que podem constituir a nossa redenção. (CARVALHO FILHO, 2022, p.132)

Não obstante, quando trago o necrocurrículo para apontar as reminiscências do período colonial, falo de currículo como projetor de morte, tentando reaver o currículo como inventor de vida.

Quando o currículo abre-se às possibilidades de contar-nos histórias de vida, ele se apresenta como um composto de saberes que reivindica as existências menores – entendidas aqui como aqueles corpos que rompem com as normas, as suas expressões generificadas que nos intimidam e chamam a nossa atenção, bem como as práticas sexuais que desordenam e nos fazem imaginar outras possibilidades de economia dos prazeres (...). Por outro lado, se esse currículo se apresenta em uma montagem de histórias de morte, ele pode insuflar-se de ordenamentos, de disciplinamentos, de sobre codificações, de produção de “corpos organizados, de identidades majoritárias” (PARAÍSO, 2009, p. 278), e, com isso, pode passar a não reconhecer determinados modos de vida. Conseqüentemente, ao qualificar certas existências em detrimento de outras a partir de imagens de apagamento e de extermínio, o currículo aqui investigado tem como efeito a produção das vidas “matáveis”, descartáveis, aquelas vidas cuja materialidade foge ao que Butler (2019) conceituou como os “corpos que importam”. (CARVALHO FILHO, 2022, p.150)

Combinando esses fatores com uma dinâmica social múltipla, na qual diferentes modos de sobrevivência se juntavam (o artesão, o indígena liberto, o sujeito que trabalhava na extração de ouro etc.), pouco era atrativo e para poucos era dirigido o educar promovido pelas reformas Pombalinas.

Em relação aos professores, o método de formação não foi pensado como parte da reestruturação do sistema educacional, aqueles formados pelas instituições religiosas ainda eram nomeados pelo Estado para atuação em sala de aula e sua formação ainda tinha bases majoritariamente religiosas. De maneira geral “o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados” (SECO, AMARAL, 2006, n.p).

Essa recapitulação superficial acerca da educação colonial e seus professores, primeiro os religiosos e depois os “mal preparados”, teve o objetivo de reiterar o objetivo apresentado no início do capítulo, afirmando que como sujeitos dotados de subjetividade, como parte importante do movimento de educar, os cortes promovidos pela máquina colonial sobre a humanidade nativa, e depois sobre a humanidade docente sobre seu fazer e sobre sua função foram, em maioria, feitas a partir de um caráter contingencial. A casualidade com que é tratada a construção do campo educacional e por consequência a inserção do professor dentro da sala de aula desde

o período colonial deve ser reconhecida como uma das grandes cicatrizes do campo de formação de professores.

Como regra, nós, pesquisadores, procuramos nos documentos institucionais os projetos de formação que se implementam para a classe docente, mas como são feitas tais implementações e que efeitos elas operam nos sujeitos por vezes são encarados como parte de outro fazer científico. Vindo de uma formação pela História, percebo um costume encarar o período colonial como parte encerrada da travessia histórica que compõe o campo, conseqüentemente então, vista como parte inativa e supérflua às questões da atualidade. Mas a recusa em reconhecer na colonialidade uma luxação mal curada para o corpo da história docente, retorna como lembrete frente a complexificação dessa história que, ao ignorar seus sujeitos e aquilo que os compõe, transforma os movimentos do ordinário em desnecessário.

No entanto, invisibilizar tais vozes não rompe com as reminiscências que nos perseguem do período colonial até a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) nº 02 de 20 de dezembro de 2019. Uma resolução que trouxe consigo a implementação das chamadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que em síntese, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação.

Por isso, e contando com o aporte teórico que se sustenta na valorização do ordinário (CERTEAU, 1994), na escuta do cotidiano e no seu poder para construção de pesquisas no campo educacional (CERTEAU, 1994; FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018; SUSSEKIND et al., 2019; DURAN, 2007; OLIVEIRA, 2001, 2007, 2012), esta dissertação objetiva olhar para a formação de professores reconhecendo que sua construção se dá por meio das fibras, linhas e travessias construídas pela experiência e na experiência (REIS et al., 2014; SUSSEKIND, LONTRA, 2016; MERDALET, REIS, SUSSEKIND, 2020), pelas relações dialógicas encerradas no dia-a-dia do sujeito praticante (CERTEAU, 1994; FERRAÇO, 2013) com o currículo de formação que ele habita, mas também pelos tempos (LE GOFF, 1980; PEGORARO, 2011; MARTINS, 2021) que o sujeito praticante vivencia.

Na aposta de seguir os restos históricos que o menosprezo do ordinário tornou inexistente (CERTEAU, 1994), esforçando-se através dos modos de formar

hegemônicos acessar o que o homogêneo perde - aquele campo prolífero de histórias e operações heterogêneas que compõem os patchworks do cotidiano (CERTEAU, p. 45). Utilizo para esta pesquisa a perspectiva que concebe a vida através dessa tessitura cotidiana na qual nada é desprezado (CERTEAU, 1994; FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018; SUSSEKIND, REIS, 2015). Destaca-se nesta escrita a influência dos fios temporais da formação, que são também compositores junto da trilha da experiência. O(s) tempo(s)

exibe-se sempre como um ingrediente constitutivo dos mais diversos repertórios de relações com o mundo e com o “outro”. Trata-se de um elo constitutivo tanto da personalidade individual como das identidades e solidariedades coletivas e da existência em sociedade (DUARTE RUST, 2008, p.2).

Quando trago o tempo para a discussão, reconheço ele como um dos produtos do existir humano no mundo, extrapolando a entidade Cronos²² (MARTINS, 2021), e o reconhecendo como variável que dialoga com nossas heranças e as dinâmicas culturais que são historicamente introjetadas no seio social (DUARTE RUST, 2008). Esse tempo que foge da concepção mensurável e objetiva proposta pelo fazer científico (PEGORARO, 2011). Não se trata da medida concebida por Newton²³, daquilo que se mensura com um relógio e que rege a vida moderna. O tempo designado para pensar a formação docente se escora mais no que se dispõe a ser imaginado, a ser pensado através dos modos de sociabilidade que compõem uma realidade contextualizada.

Assume-se que uma representação do que é tempo se traduz também na representação de modo existente de interação e de integração humana ao social, partindo dessa hipótese é possível dizer que em uma mesma sociedade exista concepções distintas de um mesmo tempo, que diversos “tempos” sociais sejam referentes a um mesmo recorte de contexto social. Essa relação não se constrói por meio de uma ligação referencial única, mas concebe em si uma transversalidade que sobrepõe, interrompe, redireciona e dá continuidade a inúmeras trajetórias. Essa

²² Para maiores aprofundamentos na genealogia mítica acerca do tempo como Deus e seus entrelaçamentos sociais, ler “A genealogia mítica Urano, Cronos e Zeus em Plotino”, 2008, escrito por Loraine Oliveira.

²³ Para maiores aprofundamentos nas leis que concebem o tempo em Newton, ler “Princípios Matemáticos”, 1974.

concepção de uma multiplicidade conceitual do que o tempo representa é ainda mais perceptível quando se reconhece que a imagem do tempo parte também de fatores que se consolidam através de construtos históricos e sociais (a colonialidade, a hierarquização social, a dispersão e construção de conhecimento por parte e para parte dos sujeitos etc.).

Como ingredientes constitutivos das fibras sociais, esses tempos demandam seus ritmos. Quando aloco essa concepção diante da formação de professores, reconhecendo seu passado colonial contingente, identifico pelo menos uma dupla temporal que se distingue e que constroem juntas fendas e cicatrizes, sociais e subjetivas, no âmbito da formação docente: o tempo do sujeito praticante e o tempo de formação institucional.

Como a conversa, o tempo do sujeito praticante não pertence a um *espaçotempo* linear ou fixo. Ele é atravessado por idealizações advindas da experiência de um sujeito e pode, ao mesmo tempo que produz mudança imediata, se alongar até um momento posterior. Minutos, horas, dias, semanas, anos. Até que, em reflexão, “faça sentido”, ou que seja significada através de outras conversas, experiências e seus fazeres. Até que se transformem nas vozes de Bakhtin (SERPA, 2010 Apud. FARACO,1993;2003), sem fundamento, sem memória, mas com capacidade de transformação. Esse tempo formativo se difere do tempo de formação, no qual as marcas teóricas, que historicamente delinearam o campo da formação de professores, procedem sobrepujando a experiência como parte constitutiva do sujeito praticante, ordenando sobre o seu tempo, rupturas de experiência e de processos, incontornáveis e imensuráveis para se formar docente, mas imperativos para o campo teórico.

Este outro tempo, científico, teórico e majoritariamente reminescente de um aparato conceitual positivista, em sua trajetória intencionada e tensionada pelas disputas de seus contextos históricos, políticos, territoriais e culturais, incorpora diante do ritmo da experiência uma assincronia. Essa assincronia vem a superfície nas cicatrizes que seguem em aberto acerca da formação docente, sobretudo, nas narrativas dos sujeitos praticantes que sentem na pele a assincronia, que percebem por si que **“(...) tem gente que tem mais tempo, tem gente que tem menos tempo” (ESTUDANTE 7)** e que entre este tempo que marca os semestres necessários para

se estar apto a entrar nas escolas e salas de aula, e esse tempo outro que os levam a sentimentos de despreparo, angústia e medo, e em seu último recurso leva à desistência da docência enquanto escolha de vida.

Por isso que ao buscar rotas investigativas que assumam essa assincronia e que não forcem sobre o discente um ritmo outro, mas buscando ouvir como vem sendo arquitetadas as formações docentes nesse entrelugar formativo, é que esta dissertação percebe a necessidade da volta a constituição de certas questões do campo. Mas também do uso das conversas. Essas conversas, desregradas e livres, dialogam com este trabalho como portas de existência. Para a valorização e para a reflexão sobre quem estamos formando docentes e sobre os “comos” da formação, questionando quem melhor para dissecar os patchworks do cotidiano que aqueles que os constroem?

Como tudo que há, essa escrita se propõe como travessia (SUSSEKIND, LONTRA, 2016). Na sessão seguinte, 1.1, será apresentada a discussão aprofundada dos modos de formação docente que dão justificativa e razão para a pesquisa, dando destaque para o processo de universitarização da formação e suas implicações. Na sessão 1.2 apresento uma questão que aparece como plano de fundo histórico do campo de formação: a feminização, levantando como problema o branqueamento dessa profissão. Na seção 1.3 apresento o plano de fundo teórico de construção dessa escrita, o cotidiano e a escolha pelo ordinário, explicitando sobre que cotidiano e que ordinário são pertinentes nesta escrita. Seguindo uma trilha intuitiva, apresento brevemente no capítulo 2 as concepções de tempo e a leitura de temporalidade empregada no desenvolvimento da pesquisa, fechando a intencionalidade por trás do que é construído no capítulo 3.

No capítulo 3 retomo a centralidade do sujeito praticante para a pesquisa, trazendo como narrativa de experiência os tensionamentos apresentados pelos discentes durante as Conversas de Formação. Nesse capítulo serão apresentados os produtos preliminares da realização das conversas, das narrativas, as escolhas, as escritas e suas capacidades, mostrando tudo que permeia o existir dos alunos na formação docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio atualmente, alimentando e introduzindo as conclusões parciais e contingentes da dissertação. A partir disso se escreve a dissertação, salientando a intenção de, a partir

deste trabalho, encontrar e abraçar outros professores em formação que perseguem a educação pelos corredores da universidade.

1.1 A Formação e a Universitarização da Formação Docente

Desde o período colonial a urgência de educar se mostrou incontornável, esse educar, como visto na seção anterior, mobilizou grande parte dos esforços da máquina colonial e seguiu mobilizando grande parte do aparato social através do tempo. Imaginar a educação e o processo de formação de professores como “imune às influências externas é desconsiderar o estratégico papel de ambos na construção, confirmação e manutenção das estruturas sociais” (SARTORI, OLIVEIRA, s.d, p.2). Destrinchar todos os seus porquês é uma tarefa ambiciosa e demasiadamente trabalhosa, mas é impossível discutir a formação de professores sem ao menos tocar nos porquês que dão sul a inserção das formações à universidade, campo de pesquisa desta dissertação, assim como suas diretrizes, selecionando algumas políticas aplicadas como parte dos instrumentos que exercem poder sobre as formações através do tempo.

Realocando a história do campo de formação ao início dos anos 90, com o processo de redemocratização ao fim e com a nova leva de contrarreformas sendo realizadas a fim de transformar o fazer docente no período pós ditadura militar. Sabemos que com as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, fica instaurado que a formação docente passa a ser direcionada às universidades:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Todavia, os Institutos Superiores de Educação também ficam responsáveis por oferecer cursos de formação de professores a nível superior, o Normal Superior. Já no artigo 63, é possível ler que sob responsabilidade dos Institutos superiores de Educação serão mantidos:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de

formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, art. 63).

É possível observar que as políticas contra reformistas se instauram a partir de uma base política e econômica neoliberal (COSTA, DE MATTOS, DA SILVA CAETANO, 2021). Com a universitarização da docência frente às escolas normais já reformadas por Anísio Teixeira²⁴ nos anos 30, assim como os institutos de educação²⁵ já integrados às universidades, passando pelos baixos níveis de assimilação de novos discentes nos cursos de formação de professores durante o período da ditadura, até as construções dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) - elaborados em 1982 pela Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC -, o campo da formação de professores ainda se via sendo construído e reformado por meio de contingências tensionadas pelo campo político e socioeconômico, mesmo no processo de reforma dos cursos de nível superior, pouca reflexão foi direcionada aos sujeitos que se formavam como professores.

Quando resgato o currículo conceituado e pensado por John Franklin Bobbitt, pensado como um documento para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, é possível perceber que o modelo preconizado foi o da racionalização dos resultados. Quase que diacronicamente, uma diversidade de documentos curriculares que aderem tal concepção vêm ganhando espaço no contexto atual da educação brasileira. Na BNC - Formação que “(...) pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes” (BRASIL, 2019, p.2) e na BNCC, na qual “o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá” (BRASIL, 2017, p. 5) se encontra essa tendência com uma força que rivaliza o momento de publicação de Bobbitt, - na qual se argumentava que o ensino de disciplinas clássicas deveria ser

²⁴No Distrito Federal, pelo Decreto 3.810/1932, Anísio Teixeira remodelou a Escola Normal, configurando especificidade a ela quanto ao seu caráter de formação de professores. Houve uma reestruturação do currículo que, a partir de então, passou a contar com componentes curriculares diretamente ligados à área da educação e estrutura específica. (SARTORI s.d, p. 10).

²⁵Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Assim o Instituto de Educação paulista foi integrado à Universidade de São Paulo, e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal. Organizando os Cursos de Formação de Professores para as escolas secundárias, para todo o país a partir do Decreto-Lei n. 1.190, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. (SAVIANI, 2009).

substituído por disciplinas de ensino que correspondam às necessidades da sociedade industrial.

Na contramão dessa tendência temos em Pinar (2020) o currículo tensionado como um documento de gênero e raça, expurgando o poder do documento de modelar sujeitos à vontade hegemônica. O autor explicita que na ocorrência da crise da masculinidade branca - movimento fundamentado no medo da emasculação das crianças, diante do número de mulheres na educação das crianças norte-americanas - diversos documentos, inclusive curriculares, foram pensados para que se preservasse a masculinidade em decorrência de maior participação de homens cisheteros - em sua maioria pais, mas em certa medida todos aqueles que possuíam investimento na manutenção do discurso patriarcal - na educação das crianças, sobretudo as brancas, em vista de um discurso de degeneração das crianças negras. Ou seja, entendia-se que as mulheres com seus excessos de sentimentalismos e fragilidades influenciariam e subverteriam os gêneros biológicos.

Não mais aceito como expressão política, tal medo é codificado na legislação promovida pelo controle do homem branco nas escolas. Em tal contexto histórico e político, a expressão “Nenhuma criança deixada para trás” apresenta-se em seus significados generificados e racializados. Tal expressão expõe o medo de que homens não se atrevam a deixar “suas” crianças para trás, na companhia de mulheres bem-intencionadas, porém, castradoras, e “homens”, nem tão heterossexuais, com quem elas trabalhem. (PINAR, 2020, p.85)

Essas ideias, que visam o controle dos corpos, reafirmando o currículo como documento de capacidade totalmente prescritiva, seriam, então, a ferramenta ideal para manutenção e continuidade dos ideais narcísicos de toda uma camada social.

(...) na crise da masculinidade branca no final do século XIX, engendrada por um medo racializado (ou desejo) pela potência fálica do homem negro e o pânico homofóbico relacionado, publicamente focado do medo da feminilização associado com a primazia das mães na criação e escolarização dos filhos. Nos anos 1920, tal medo foi centrado na alegada (mesmo que inadvertidamente) sabotagem das mães sobre a masculinidade dos meninos (particularmente os brancos). Os medos da emasculação provocada pela onipresença feminina nas vidas dos meninos levaram à preocupação da participação paterna (dos brancos em especial) na criação dos filhos, anos 1950, pensada, a princípio, como uma correção ao perigo da extrema atenção materna. A presença do pai (entendido como heterossexual) protegeria, presumidamente, o menino do alegado efeito “feminizador” das mulheres. (PINAR, 2020, p. 84).

Para o campo formativo a disputa era feita perante a exclusão dos sujeitos que o compunham, nesse sentido não importava de onde vinham e como eles se inseriam nos locais de formação, sequer como seria sua atuação no mercado de trabalho.

Trata-se de um modelo de gestão da educação pública que, por um lado, privilegia ações que estimulam e beneficiam o setor privado, e por outro, nega direitos aos filhos da classe trabalhadora, e ainda impõe a estes o perfil que o mercado exige (...) A formação humana, é secundarizada, ou simplesmente ignorada, em detrimento da preparação de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado, ajustado aos desígnios do mercado. Isso significa dizer que na sociedade capitalista a formação tem por finalidade capacitar o sujeito que gere lucro ao grande capital. (COSTA, DE MATTOS, DA SILVA CAETANO, 2021, p.897).

Essa tendência capitalista de mercantilizar o conhecimento (ALBINO, DA SILVA, 2019), influenciada por órgãos internacionais²⁶, é observada também nas escolhas feitas no Plano Nacional de Educação²⁷ desde sua aprovação em 2001 até suas versões mais recentes²⁸. Dentre a descrição de suas metas, aquelas que eram referentes à formação e à capacitação de professores aparecem em posições contraditórias: entre a necessidade de valorização do magistério e a delegação deste trabalho às universidades, até a assimilação de modos de formação externos ao âmbito universitário. Neste entremeio é que se localizam os professores em formação, que encontram nas universidades e nas escolas, abordagens e práticas distintas das encontradas na formação. Criando e reforçando um ideal dicotômico que afasta o espaço universitário e o espaço escolar, reiterando a diferença das capacidades formativas que cada local oferece não como parte de um formar em comum, mas como espaços em disputa que denunciam um ao outro na tentativa de “formar melhor”. Tudo isso se articula historicamente com medidas as contingenciais que mantinham a formação docente regulada por baixo, a partir das escolas Normais.

²⁶ O Banco Mundial, em favor da “globalização” e do desenvolvimento foi um dos principais atores na realização de reformas educacionais no Brasil.

²⁷ BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

²⁸ Na versão do PNE de 2014, apenas duas metas se dirigiam a formação docente de maneira direta. Na meta de número 15, se reforça a garantia de uma parceria entre a União e os estados e municípios para pensar a capacitação dos professores até o ano de 2024 como política nacional. Nesta meta, a expectativa era que todos os professores dos anos finais do ensino básico possuíssem o título de uma formação a nível superior. A segunda meta dirigida aos professores, a meta 16, já trata da formação continuada dessa formação superior, se espera que pelo menos 50% dos professores da educação básica se formem a nível de pós-graduação em sua área de atuação até o último ano de vigência deste PNE, 2024.

Esse movimento de formação duplo, onde credenciamentos e formações complementares podiam ocorrer e contavam com incentivos para atingir um outro tipo de formação plena, serviam tanto para manter o sistema educacional em funcionamento, quanto para empurrar com a barriga a questão da formação docente. Usando de apoio os baixos números de formandos, eram mantidos dentro do sistema “os bons profissionais”, mesmo quando eles se encontravam fora dos parâmetros de formação.

Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. (PNE, 2001, p.61, grifo meu).

Essa proposta de ensino/formação que se caracteriza pelas competências, e que se apresenta nas políticas educacionais brasileiras com mais força nos anos 90 (ALBINO, DA SILVA, 2019), modificou não só o projeto de educação formal a ser consolidado no Brasil, mas também a formação docente a ser empregada nas instituições. A formação de professores continua até este momento sendo um dos pilares que sustentam a educação de todos os outros níveis escolares (DA SILVA, DA SILVA, s.d), todavia frente às demandas sociopolíticas neoliberais (COSTA, DE MATTOS, DA SILVA CAETANO, 2021; MAUÉS, 2003), e as reformas arrogantes (SUSSEKIND, 2019) que interferiram – e interferem até hoje - nos rumos da formação, o sujeito que trilha o caminho docente é feito invisível diante das demandas advindas da elite que carrega a hegemonia Brasileira.

Semelhante à ênfase dada a educação dos Curumins, o destaque dado a formação docente direcionada aos primeiros anos do ensino básico a partir dos anos 90 tinha como objetivo – retomando a noção do período de que a educação exercia também a função social de controle e disseminação do modo socioeconômico de pensar – instrumentalizar a atuação docente em favor do desenvolvimento de um modelo educacional que pudesse contribuir para o crescimento econômico (MAUÉS, 2003). Nesse sentido, os primeiros anos de letramento e os professores que atuavam nesse segmento ofereciam ao estado maiores capacidades transformativas e de modelagem das crianças e dos moldes de formação.

Essas estratégias (de formação) devem levar em conta o novo papel a ser assumido pelos professores na preparação dos alunos para a nova economia fundada sobre o saber e movida pela tecnologia (Fórum Mundial Sur l'Éducation, 2002 Apud. MAUÉS, 2003).

Após a derrocada do curso Normal Superior, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aponta o curso de Pedagogia como licenciatura, o responsabilizando pela formação dos docentes que atuavam nas séries iniciais. No Quarto Artigo da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 fica estabelecido que o curso de Pedagogia:

Destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE, 2006, art. 4).

Corroborando com a decisão anterior de seu parecer 115/99, que pressionava a formação a se deslocar de forma definitiva para o nível superior:

(...) à necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados a educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, coloca-se hoje a necessidade de oferecer-lhes uma formação de nível superior.

Essa “necessidade” de levar ao nível superior a formação docente pode ser nomeada no processo de Universitarização. Deixando claro que esse processo

não é um fenômeno que decorra exclusivamente das Universidades. Com esta expressão pretendemos abranger, de um modo geral, todas as instituições de ensino superior que formam professores, nomeadamente as Escolas Superiores de Educação (FORMOSINHO, FERREIRA, MACHADO, 2000).

Essa Universitarização da formação docente ancora-se no pressuposto de que o contato dos professores com saberes acadêmicos lhes proporcionaria aproximações mais racionais, reflexivas e críticas com a prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências específicas que lhes possibilitariam uma atuação mais eficaz (SARTI, 2012, p. 326).

A Universitarização como movimento de absorção das instituições de formação pelas estruturas universitárias (BOURDONCLE, 1994 Apud. MAUÉS, 2003) seria a solução para o nivelamento e para o aumento da qualidade da educação em todos os níveis. Essa retórica, além de centralizar no docente – nesta dissertação, em formação perpétua – o problema do sistema educacional como um todo, imagina que ao transferir a formação para as universidades, as dificuldades serão destrinchadas, desde o nível de conhecimento empregado na formação, até as práticas de ensino.

Considerando que a característica da Universidade enquanto instituição se dá por meio das válvulas de criação de conhecimento que ela possui – a pesquisa, a extensão e o ensino – instrumentalizar a universidade como lócus de formação “de qualidade” sem acionar essas válvulas compreende numa Universitarização por transferência – onde a responsabilidade pela formação é transferida sem reflexão, uma academização²⁹. No cenário Brasileiro que se constrói a partir desse período, repleto de formações externas à universidade, e de institutos de educação que não corroboram para o reforço das válvulas universitárias – ensino, pesquisa e extensão – a Universitarização, apresenta ainda a possibilidade de afunilamento dos espaços de formação para que a disputa pela profissionalização³⁰ docente fosse feita a partir de uma “base única”³¹ de formação.

Esse discurso de profissionalização docente, que constitui parte da problemática do campo de formação, é quem dá à Universitarização suporte para especializar o saber docente e torná-lo parte de um arcabouço único que, teoricamente, precede a profissionalização como condição necessária para que esta se estabeleça (TARDIF, 2013, p.559). Seria a profissionalização, embasada pela universitarização, quem sustentaria a classe docente frente as demandas do social, além de ceder ao mercado neoliberal um ponto de colisão e diálogo. Contudo, essas noções não são hegemônicas, não há consenso acerca da garantia da profissionalização (SARTI, 2013, 2019; SENNA, GABRIEL, 2021; DOS REIS, 2017; MAUÉS, 2003) através da Universitarização, sequer se o processo de profissionalização pode ser atribuído à docência brasileira de forma plena (WEBER, 2003; DE SOUZA BRAGANÇA, MOREIRA, 2013).

Mesmo com as resoluções direcionadas à inserção de questões urgentes, como a resolução CNE/CP nº 1, de maio de 2012, que estabeleceu as Diretrizes

²⁹ Segundo Formosinho e Nilza a academização é “(...) um processo de construção de uma lógica predominantemente acadêmica numa instituição de formação profissional” (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 75).

³⁰ (...) uma das características da profissionalização é exatamente o fato do futuro profissional receber uma longa formação universitária, de natureza científica. Assim, pode-se identificar pelo menos duas características da profissionalização: o fato de haver um saber científico, e o fato deste saber ser desenvolvido pela universidade, enquanto instituição de ensino e pesquisa, o que cria uma forte ligação entre profissão e Universidade, tendo em vista que as universidades são as principais instituições de produção do saber (MAUÉS, 2003, p. 3).

³¹ A ideia de uma base única de formação é que embasa a BNC de formação, a ser discutida com maior aprofundamento na dissertação.

Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) e a resolução CNE/CP nº2, de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, com a ascensão de um governo autoritário, cujos métodos visavam eliminar a dignidade humana de maneira geral, houve o sancionamento e a revogação de resoluções direcionadas à formação docente. Este é o caso da resolução CNE/CP nº2/2015 que propunha uma formação inicial e continuada de professores de maneira articulada por meio de uma política de Estado (COSTA, DE MATTOS, DA SILVA CAETANO, 2021).

Na atualidade lidamos com o legado deixado por esses processos lascivos, desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da resolução CNE/CP nº 2 do Conselho Nacional de Educação em 2017, e posteriormente para o Ensino Médio através da resolução CNE/CP nº4, em 2018, que impôs mudanças nos currículos da Educação Básica e, por tratarmos de campos entrelaçados em suas tessituras, impeliu mudanças ao currículo dos cursos de licenciaturas. Integrando esse processo ainda temos a aprovação da resolução nº 2/2019, que reformulou os cursos de licenciatura, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação – A BNC-Formação – que foi fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019.

O campo da formação de professores sempre foi uma arena de disputas acirradas, e não por menos, uma vez que a relação entre as formações e os níveis de ensino se dinamizam através de seus currículos e sujeitos. Dentre as instituições que se colocam no front da disputa, desde a idealização até a infâmia aprovação dessas reformulações, desafiando, refletindo e promovendo a valorização do fazer docente na contracorrente das resoluções, podemos citar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que continuam se posicionando diante dessas decisões; diante dessas resoluções e reformas arrogantes (SUSSEKIND, 2019) que se organizam em favor do mercado, e de um olhar que compõe uma hegemonia.

Essa hegemonia aparece em análises que apresentam a BNC-Formação como a base para “treinar professores” (CURADO SILVA, 2020) a ensinar a BNCC. Esse

olhar compreende que tais resoluções ignoram e invisibilizam completamente que o cotidiano, os discentes e os docentes compõem juntos a conversa complicada que é o currículo (PINAR, 2009). Mas não apenas isso, este “olhar que invisibiliza a complexidade dos cotidianos das salas de aula e as localidades das redes educacionais espalhadas pelo Brasil para poder enxergá-las em grandes números” (SUSSEKIND, PRESTES, 2015 Apud. SUSSEKIND, 2019), teima em tomar a parte pelo todo, afinal quem já entrou em uma escola sabe que seu todo não é mais que outra de suas partes, (SUSSEKIND, 2019, p. 95) e por isso não há manual e base curricular que possa dar conta da sala de aula - do ensino básico ao ensino superior.

Defendendo que currículos são espaços-tempos de criação e tessituras de conhecimentos em redes, a partir de Nilda Alves (2001) ou, ainda, são as conversas complicadas de William F. Pinar (SUSSEKIND, 2014), que quase independentemente das disciplinas e planejamentos versam sobre cosmopolitismos, historicidades, subjetividades, alegorias e silêncios, **argumentamos que a proposta de unificar currículos como forma de garantir o direito a aprendizagem (PNE/2014) por meio de objetivos elencados numa base (BNCC) prevê o controle dos processos de conhecer e do conhecimento produzido como negação a esse direito, sendo abissal e arrogante. E, pior, como sustenta que produzirá justiça e igualdade, é malévola.** (SUSSEKIND, 2019, p. 98, grifo meu)

A retomada das competências como sul curricular a partir das resoluções de 2017, 2018 e 2019 apontam também que o processo de formação retorna a noções coloniais em sua gênese. Pensar o professor como parte de um processo de transmissão do conteúdo e o aluno sendo formado novamente para atender à construção social e ao mundo trabalho (CURADO SILVA, 2020) em muito se assemelha à violenta educação Jesuíta e seus parâmetros.

A leitura do Parecer CNE/CP nº 22/2019 e da Resolução CNE/CP nº 02/2019 sugere que estamos diante de um paradigma que centraliza a formação e a atuação docente a uma epistemologia da prática, prevalecendo assim o saber-fazer como elemento estruturante da formação. Tem-se, desse modo, uma formação esvaziada de teoria com foco nas competências, que, no caso, é composta por três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, como se verifica no Art. 4º, parágrafos 1º, 2º e 3º, desta Resolução: § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I-dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II-demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III-reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV-conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I-planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II-criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III-avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV-conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem

ser assim discriminadas: I- comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II- comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III- participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV- engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (COSTA, DE MATTOS, DA SILVA CAETANO, 2021, p. 905; BRASIL, 2019, p. 3).

É a guinada da educação tecnicista de maneira escancarada. A BNC-Formação impele a universidade a se adequar e a desenvolver uma formação que privilegie as competências da BNCC, que seja seguido um plano de ensino dos conhecimentos ali listados com foco no mundo do trabalho, no mercado e na regulação internacional que mede números e produzem a inexistência de pessoas.

Nessa lógica, fica mais fácil compreender por que o educar colonial ainda é tão importante na reflexão da formação docente, não é história encerrada, a formação não pode tomar como ponto de partida qualquer outro lugar para pensar suas assincronias, suas lacunas e seu desprezo quanto ao sujeito que se torna docente, além do docente. Essas questões transpassam e persistem, perecem e sobrevivem desde que nos tornamos “Brasileiros”. Esse rol de tomadas rápidas de decisões quanto a transformação dos parâmetros de formação confirma a eventualidade de que o tempo da formação do sujeito praticante sequer foi pensada, e que o tempo da formação institucional do docente no Brasil foi solapada por outros interesses que não daqueles que compõem o campo, pouca ou quase nenhuma reflexão foi feita acerca dos sujeitos que escolhem a docência como caminho. Partindo da universidade como campo dessa pesquisa e considerando os ataques e a tendência tecnicista que assola a formação, ouvir quem escolheu essa trajetória como um movimento de resgate – do cotidiano, do que foi feito inexistente, daqueles que irão adentrar as salas de aula – se coloca como aposta em outro mundo.

1.2 Patriarcado, raça e docência: a feminização, o branqueamento e a desvalorização do trabalho docente

Se a precarização do trabalho docente pode ser percebida pelo movimento de universitarização e pelas disputas que cercam e atravessam as políticas curriculares a partir dos anos 90. Utilizando outras lentes, é possível perceber que essa precarização não acontece como processo contingente somente neste período, e que não se apoia apenas na falta de recursos e de profissionais qualificados, mas que

desde a inserção de sujeitos outros nos espaços escolares, e da inserção desses sujeitos e dos praticantes aos espaços delegados ao fazer docente observa-se uma transformação nos status e no prestígio direcionado à profissão. Retomando o início – momento posterior imediato à colonização – constata-se que o espaço da profissão docente é majoritariamente ocupado por homens brancos e europeus com formação de cunho religioso e com status para tal, porém com o tempo, nota-se a inserção da mulher branca como praticante preferencial do ato de educar.

Desse deslocamento de sujeito que resulta na feminização e no domínio da branquitude sobre a docência surgem algumas questões, afinal, essa mudança se dá através do reconhecimento da capacidade feminina de educar? Do reconhecimento do poder intelectual humano das mulheres? Do ideal que delega ao feminino o “toque” correto da educação, porque elas já eram, seriam ou deviam ser mães em algum momento? Ou, as professoras são brancas por uma questão simples de privilégio e escolha? E ainda, que educação as mulheres recebiam? Elas recebiam alguma educação? Ao avançar na leitura interseccional dessas perguntas é possível observar que não apenas, numa posição contraditória, a mulher levou décadas para ter acesso às salas de aula, e mais algumas décadas para possuir direitos e extrapolar a esfera reprodutiva na dinâmica social, como para serem percebidas como possíveis trabalhadoras e então trabalhadoras da educação. Segundo Chamon (2005, p. 29) parte dessa dificuldade estava enraizada no:

(...) trabalho catequético (principalmente dos Jesuítas), o apego aos dogmas e à autoridade, a prática de princípios morais e de subserviência e a negação de frequência à escola pelo sexo feminino, juntos estes formaram a base dos princípios em que se fundamentou a organização do ensino no Brasil.

Ao refletir a respeito da docência em seu princípio no território brasileiro, cabe sempre a ressalva de que falamos de pessoas brancas não-pobres. Se exclui desse conjunto as mulheres e homens pobres, os negros e os indígenas. Se for considerado que apenas no século XXI a educação acerca da história Africana e Indígena foi inserida nos fazeres docentes através das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, não surpreende que para a educação brasileira do século XVIII o silêncio e a resignação eram os principais atributos a serem aprendidos pela mulher bem-educada (CAETANO, NEVES, 2009) – a mulher da elite.

(...) a mulher fora submetida, ao longo dos séculos, à negligência, aos estereótipos e a distorção dos próprios fatos históricos. Somente por meio do desenvolvimento da história social e do interesse crescente pelos

acontecimentos locais e pela vida familiar e cotidiana das pessoas é que se procurou dar visibilidade às mulheres e à sua história, bem como às suas participações no contexto social como sujeitos (...) (CHAMON, 2005, p.58).

Refazer a concha de retalhos da feminização da docência perpassa também a localidade dessa história, num imaginário hegemônico é certo o aprisionamento de mulheres brancas que não faziam parte da elite socioeconômica, e de mulheres negras como parte de uma narrativa única de imobilização frente ao sistema educacional, a vitimização daquele que não teve acesso à educação. Mas não podemos ignorar que durante séculos a população negra foi mais severamente imobilizada e fragilizada socialmente que qualquer outra camada popular quando relacionada aos trambiques históricos em favor do “desenvolvimento”, seja no período escravocrata ou até mesmo no pós, com as consequências que perduraram mais alguns séculos. Desde o planejamento de uma nação, até a escolha dos sujeitos que iriam de fato compor essa nação, a população negra vem sendo atacada com todo tipo de estratégia, da eugenia à exclusão de suas vidas do corpo social.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e as previsões de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. (...) **diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.** (BRASIL, 2004, p.7, grifo meu)

Não obstante, já no século XIX percebe-se que o branqueamento não pode estar limitado ao seio das famílias de renome, e deve se estender a todo o território brasileiro, em vias de enfim formar uma nação direcionada ao progresso.

O processo de branqueamento que levou a importação de famílias e trabalhadores europeus e brancos para o Brasil tornou possível a miscigenação, e com ela uma complexificação da questão racial no país. Essa tentativa visava um embranquecimento literal, no qual a prole de relações interracialis quando próximas de um tom de pele mais claro significavam uma aproximação mais nítida do progresso, afinal na voz de Afrânio Peixoto, médico eugenista, “**o futuro do Brasil pertence à raça branca.**” (PEIXOTO, 1937. Apud. MULLER, 2014, p.74). Esse mecanismo pode

ser encarado em obras famosas como no quadro “A Redenção de Cam”³² do pintor Modesto Brocos de 1895:

Imagem 1. A Redenção de Cam de Modesto Brocos:



Reprodução fotográfica de César Barreto

Na pintura a avó agradece o clareamento da pele do neto, já resultado do clareamento da pele da própria filha, agradece não por crenças pessoais, mas por saber que o lugar ocupado por seu neto não será o mesmo que ela ocupou na sociedade. Em obra mais recente, na escrita de Lima Barreto em “Recordações do Escrivão Isaías Caminha” na qual o autor narra não apenas as dificuldades de sair do local marcado para o negro na sociedade, mas também a dificuldade de se perceber para fora desse lugar, de se mexer na manta social que o prende. Também por isso, a tese de que negros e negras qualificados, que ensinavam no Brasil, eram exceções à regra foi por tanto tempo difundida e aceita. Afinal, ao falar de uma população que foi historicamente destituída de qualquer cidadania e de aceitação dentro dos sistemas escolares e de ensino através dos anos, como é possível que esses sujeitos

³² Para maiores informações sobre o quadro e a questão do branqueamento populacional no Brasil, acessar: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>.

pudessem vir a ocupar locais delegados apenas à elite intelectual da sociedade ocidental - os homens brancos?

Parte-se do suposto que não eram as condições econômicas, a maior ou menor pobreza que colocava obstáculos ao ingresso a profissões de maior valor simbólico, como o de professora ou a de escritor. Abolida a escravidão, transformados todos em cidadãos, a contraposição à igualdade formal entre brancos e negros foi reinventada através da desigualdade no âmbito da cultura. **A hierarquização ocupacional, antes de ser reflexo de condições econômicas, era fruto do mesmo tipo de diferenciação cultural. A distinção entre um e outro grupo, uma vez que não podia ser dada a nível jurídico, passou a ser construída em termos simbólicos, visando demarcar diferenças.** (MULLER, 2014, p.72, grifo meu)

Não obstante, essa hierarquização não surge a bem querer, os aparatos sociais, como no período colonial se apoiavam também nos aparatos educacionais, Muller (2014, p. 77, grifo meu) afirma que:

A legitimação da inferioridade apresentava-se englobada em figuras mais gerais definidoras e definitivas, tais como a erotização da imagem da mulher negra, o par antagônico racializado: beleza (branco)/feiura (negro). **A aliança com a pedagogia traduziu essa reiteração em experiências cotidianas, no que se refere aos materiais didáticos e às práticas pedagógicas que classificavam, demarcavam e estereotipavam professoras e alunos negros.**

Em Cavalcante (2012) se encontra uma narrativa fora da curva que reitera a posição de Muller (2014) quanto a falácia branca da baixa qualificação do povo negro. Ao estudar a trajetória da professora negra Adélia França na Paraíba do século XX, Cavalcante (2012) apresenta que a educação de jovens negras no período colonial se inicia por meio da admissão de poucas jovens em “instituições antes destinadas exclusivamente às jovens brancas” (p.81), para que fossem ensinadas o necessário das chamadas “boas maneiras” de mulheres bem-educadas – um ensino dirigido às necessidades advindas do matrimônio.

Essa escolarização conversava diretamente com a natureza glocal do trabalho docente exercido naquele momento. Segundo Sussekind e Merladet (2022):

(...) "glocal" é um neologismo formado pelos termos "global" e "local. (...) se juntam com intenção de conceituar e expressar a ideia de sobreposição e imbricamento entre o global e o local. (...) é extensamente utilizado pelas teorias de marketing corporativo para expressar a necessidade de tornar o global atraente para o local através do processo de customização e personalização de produtos que, se adequando a realidades e contextos locais, conseguem alcançar cada vez mais consumidores. Por outro lado, (...) pode expressar as possibilidades de diálogo, aprendizagem e articulação entre experiências locais de resistência em um dado território e lutas globais pela defesa de direitos com a mesma ênfase que texturizamos as múltiplas opressões e as variadas costuras nosdros com os diferentes territórios. **É um**

deslocamento linguístico, teórico, metodológico e epistemológico, sendo assim, político. (SUSSEKIND, MERLADET, 2022, p. 206, grifo meu).

Dessa forma, o ensino e a luta pelo ensino em diversos momentos da história brasileira, não partia apenas de uma única diretriz/razão de ser. Envolveria, e envolve, uma multiplicidade de aspectos, desde a condição econômica ao posicionamento social do educando, perpassando a questão de gênero, a etnia e o direito, ou não, a cidadania dos sujeitos.

Fato é que o processo de ensino das primeiras letras, o acesso à escolarização da população negra, tanto na Colônia, no Império quanto no início da República (nas primeiras décadas do século XX), ocorreram a partir das mais variadas e distintas modalidades de ensino: formais, informais, aulas noturnas, cursos profissionalizantes, iniciativas particulares, como exemplo da “Escola para meninos pretos e pardos”, que acolhia meninos negros livres relegados pelo sistema escravocrata (em seu conjunto de práticas institucionalizadas ou “mentalizadas” no campo político, econômico, social, cultural e educacional), uma iniciativa de um mestre-escola que se autocalificava como “preto”, almejava a escolarização qualificada desses meninos para que eles pudessem, de algum modo, sobrepujar as amarras da imobilidade social imputada à população negra do país (SILVA, 2000c). (CAVALCANTE, 2012, p. 84-85)

Isso significa que mesmo dentro de um contexto cujas chances eram retiradas das jovens negras por meio do contingenciamento das formações, a resistência conseguia qualificar pessoas de cor.

(...) algumas mulheres negras e homens romperam e subverteram a ordem estabelecida para, no mínimo, terem o acesso às primeiras letras, quando outras experiências também demonstram a busca até mesmo por diversos mecanismos de introduzir suas filhas e filhos no “mundo” da escolarização, para lhes garantir o direito à instrução primária e ao Ensino Normal (profissionalização – a formação de professores e professoras, nessa modalidade de ensino), que ocorre a partir das primeiras décadas do século XIX, nas diversas regiões do país, a exemplo de Niterói (1835), Minas Gerais (1835), Bahia (1836), Pará (1939), Santa Catarina (1843), São Paulo (1846), Goiás (1852/1882), Sergipe (1870), Piauí (1884) e Paraíba (1886) (CURY, 2012; OLIVEIRA, 2003. Apud. Cavalcante, 2012, p.82, grifo meu).

Essas medidas de impedimento da inserção da população negra na categoria docente, sobretudo, das mulheres negras podem ser encontradas também em outras decisões legislativas. Na reforma de 1927, realizada por Fernando de Azevedo, a distinção racial apareceu por meio dos parâmetros para ingresso na Escola Normal. Segundo Muller (2014), para o ingresso era necessário que as jovens tivessem, primeiro, concluído o curso complementar, anexo à escola Normal, ou seja, elas deveriam ter cumprido pelos menos cinco anos de ensino primário - Parâmetro que já eliminava parte das candidatas negras que buscavam ali seu primeiro contato com a

educação profissionalizante. E segundo, obrigava as candidatas a serem aprovadas em testes de idade mental, e a não serem portadoras das “moléstias transmissíveis e defeitos físicos incompatíveis com o exercício do magistério” (Muller, 2014, p.78), um critério permeado pelos preconceitos sociais que prendiam as mulheres e cerceavam seus corpos – seja através do modelo padrão de beleza, ou através das concepções políticas e sociais que eram consideradas positivas. Especialmente as mulheres negras.

A partir de 1932, outros requisitos foram formulados: idade, entre 18 e 28 anos, condições de saúde (ausência de doença contagiosa ou repugnante, de defeito físico ou psíquico incompatível com o exercício docente, comprovante de vacinação antivariólica e antitífica). Além disso, **a moça deveria comprovar possuir hábitos higiênicos e de personalidade (boa conduta social e vocação individual e familiar - pais, tios ou irmãos no magistério)**. (MULLER, 2014, p.78, grifo meu)

Esses requisitos serviram para garantir que o magistério enquanto profissão fosse uma reserva de mercado majoritariamente branca. A derrocada da profissão docente foi imensa quando a feminização da docência (ROSENBERG, AMADO, 1992), a inserção das mulheres brancas nas escolas começou, imagine o horror em uma sociedade racista de ter como fonte de conhecimento uma mulher negra? Desse período em diante, até a redemocratização da educação nos anos 90, a inserção de jovens negras nas posições docentes foi amplamente impedida. Abaixo, 20 anos após a reforma de Azevedo, é possível perceber o resultado imediato dos parâmetros implementados na cor da pele da turma de normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro em visita ao Oswaldo Cruz, em 1944.

Imagem 2. Turma de alunas no Instituto Oswaldo Cruz, 1944:



Fonte: Museu Afrodigital³³.

O magistério é branco, como de resto são brancos praticamente todos os setores da elite brasileira (MULLER, 2014, p.79), e mesmo quando, como parte das resistências existentes desde que nos tornamos brasileiros, mulheres negras ocupam a profissão, o fazem sob a minúcia racista, sob a contingência de existir a partir de um outro lugar.

(...) pois ainda que a docência, no século XX, tenha se tornado feminina e desprestigiada, a mesma era considerada espaço de distinção e ascensão social para as mulheres brancas que titulavam a figura de civilizada moralidade, limpeza e boa 'reputação, no caso das mulheres negras, o espaço educacional formal era cada vez mais de difícil acesso. (CARDOSO, 2015, p.3)

Na lógica do necrocurrículo essa afirmação também prevalece:

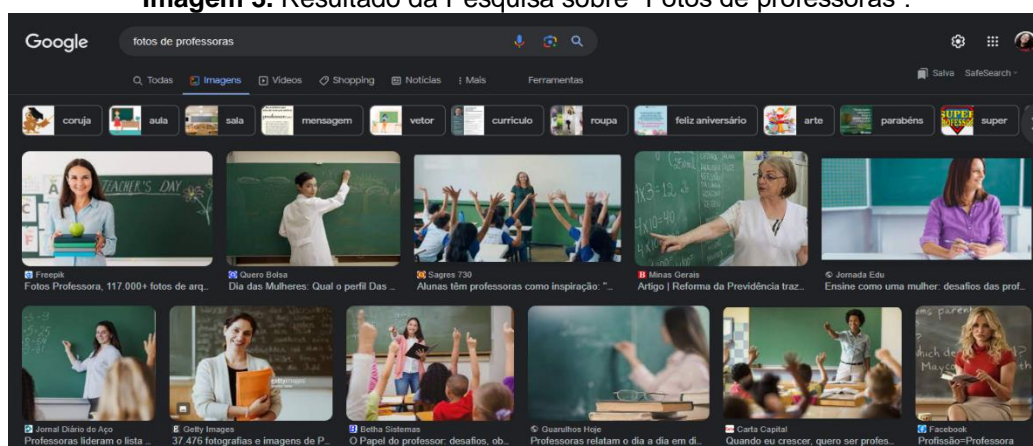
Não parece estranho que o necrocurrículo, no exercício de sua política de morte, recorra também a um recorte racial. (...) alguns marcadores da diferença como gênero e sexualidade têm sido operacionalizados nesse artefato para **demarcar quais são aquelas existências passíveis de expurgo em uma prática de programação da morte**. Não seria diferente, portanto, com a dimensão racial. Afinal, como o próprio Foucault (2005a) apresenta em sua noção de "racismo de estado", esse é um dos mecanismos em que a função de morte pode ser exercida em um sistema biopolítico: a partir do pressuposto de que um determinado grupo pode ser defasado em relação a outro, desde que esse extermínio seja justificado pelo resguardo biológico da população em geral. Reconhecer tal modalidade faz com que, nas palavras de Mbembe (2018, p. 36) se produza um certo "terror colonial", uma produção discursiva de horror que se entrelaça com o imaginário colonialista caracterizado por "terras selvagens, mortes e ficções que criam o efeito de verdade". Em outras palavras, **imprimir aos corpos negros um "alvo" e dotá-los de uma suposta disposição a serem mais vulneráveis**

³³ Professores Negros na Primeira República. Disponível em: <https://setec.ufmt.br/mafro/?p=111>.

à própria extirpação é o efeito de uma série de endereçamentos de variados artefatos culturais capazes de pavimentar essa experiência de violação pela qual os sujeitos negros estão expostos. (CARVALHO FILHO, 2022, p.158-159, grifo meu).

Na atualidade a representação do magistério continua sendo majoritariamente branco. Em pesquisas simples em mecanismos de busca conseguimos ver a tendência que invisibiliza docentes negras. Na pesquisa de “Fotos de professoras” a pesquisa obteve os seguintes resultados:

Imagem 3. Resultado da Pesquisa sobre “Fotos de professoras”:



Fonte: Banco de dados do site Google.

Essa imagem corrobora com o ideal hegemônico de representação da docência, da feminização quase que total da escolha pela docência, principalmente no caso dos cursos de Pedagogia – a licenciatura se diferencia por seu público e a especificidade de sua formação. Mas é inegável que nos últimos anos, a população pobre e negra vem adentrando as universidades e se formando para a docência, todavia que atuação lhes é possível se 96 anos depois da reforma de Azevedo ainda temos situações que possuem reflexos do corpo docente, aos currículos e aos alunos que possuem professores negros.

A Sinopse Estatística da Educação Básica publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), atualizada em 2014, nos mostra que na educação básica, o total de docentes atuantes é de 2.190.743, desse contingente, 20% são profissionais do sexo masculino e 80% do sexo feminino. Quanto à distribuição de profissionais por cor/raça atuando na educação básica, se autodeclararam brancos 43% e a soma dos autodeclarados pretos e pardos, conforme classificação do IBGE, os negros representam 28%. Os autodeclarados amarelos são 1%, os indígenas representam menos de 1% e não declarados são (28%). Com base na Sinopse Estatística da Educação Básica, podemos inferir que, de modo geral, o perfil dos profissionais da Educação Básica no Brasil é expressivamente composto por mulheres brancas, com formação superior, principalmente no nível de graduação. (CARDOSO, 2015, p. 6)

Atualizando esses números, no último Resumo técnico do Censo da Educação Básica 2022, aponta-se que na educação infantil brasileira, atuavam 657 mil docentes. Sendo 96,3% do sexo feminino, e somente 3,7% do sexo masculino. Já em relação ao ensino fundamental, dos 1.414.211 docentes atuantes, 77,5% eram do sexo feminino e somente 22,5% do sexo masculino. Quanto aos anos iniciais, dos 763.048 docentes, 87,8% eram do sexo feminino e apenas 12,2% do sexo masculino, e nos números dos anos finais do ensino fundamental, de 774.152 docentes, 66,1% eram do sexo feminino e 33,9% do sexo masculino. E por fim, um total de 545.974 professores atuavam no ensino médio no ano de 2022, desse total, 57,5% eram do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino (BRASIL, 2023). Em relação a raça desses professores, existe uma discussão acalorada acerca da invisibilização ou ainda uma não-declaração³⁴ que não permite números exatos acerca dessa problemática. Além disso, os números esbarram na questão de autorreconhecimento do sujeito enquanto pessoa negra, o que envolve tanto as questões de autoaceitação quanto às relações sociais forjadas por ele, por esses motivos a pesquisa escolhe não tentar se aproximar de números exatos, mas sim de mostrar a dificuldade de se obter dados em relação a essa questão.

É claro que, ao apresentar tal dificuldade não se objetiva nesta pesquisa culpabilizar aqueles que em suas múltiplas razões não se autodeclararam, na verdade busca chamar atenção para o tratamento dado à questão racial no território brasileiro em si. Afinal, se o ser negro não fosse parte de um discurso desumanizador no nosso país, atrelado também à discursos de violência, pobreza e crime, se declarar negro não traria consigo o peso que esses discursos possuem. É possível dizer ainda que mesmo na análise mais superficial acerca destes números, da esmagadora presença feminina, sobretudo nos anos iniciais, e da dificuldade de encontrá-los e instrumentalizá-los em favor do fazer docente feminino negro, existe no país um cenário que se apoia na misoginia e no racismo para continuar a perpetuar um projeto de apagamento da docência negra. Ainda sobre a questão do autorreconhecimento o INEP diz:

³⁴ Para maiores informações acerca da problemática indico a leitura do artigo “CLASSIFICAÇÃO RACIAL NO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROBLEMA DA “NÃO DECLARAÇÃO”, de Alves e Amorim (2022) *Kwanissa: Revista De Estudos Africanos E Afro-Brasileiros*, 5(12). <https://doi.org/10.18764/2595-1033v5n12.2022.3>.

O campo cor/raça enfrenta, eventualmente, resistência em ser respondido. Porém, seu preenchimento é obrigatório pelo responsável do aluno de até 16 anos incompletos, ou pelo próprio aluno, a partir dos 16 anos de idade. É ainda uma informação autodeclaratória para os profissionais escolares em sala de aula. No Censo Escolar, são adotadas as mesmas categorias utilizadas pelo IBGE: branca, preta, parda, amarela e indígena. E, caso a pessoa opte por não informar, há a opção cor/raça "não declarada". (Inep/MEC, 2015)

É um problema que se estende até mesmo para o corpo estudantil do sistema educacional brasileiro. Jerry Dávila (2006), apresenta através de sua pesquisa um outro panorama frente ao branqueamento da docência. Ao analisar a constituição do campo de formação docente no Rio de Janeiro através de uma perspectiva racial, o autor aponta um projeto deliberado que visava forjar uma identidade ideal para os professores do estado, projeto que se compunha dos esforços reformadores, do contexto sociopolítico e dos ideias que iriam gerir o Brasil do futuro. Com Dávila (2006) desfazemos a falácia da inexistência de professoras negras, apresentando para além da história oral e dos números censitários, o processo de tornar inexistente a atuação dessas professoras e sua retirada das salas de aula através das fotos do acervo de Augusto Malta³⁵. O acervo estudado pelo autor não apenas apresenta a existência de professoras negras, mas indica também como homens negros ocupavam espaços de poder na estrutura escolar, atuando como diretores, instrutores e como professores, e como no fim dos anos 40 já não se consegue encontrar essa presença como o mesmo indicativo dos anos anteriores.

Alguns caminhos para esse apagamento questionam o embranquecimento dos modos de viver que teriam sido adotados por mulheres negras a fins de manter suas posições e se encaixar na manta social, outros abraçam a discriminação como fator de afastamento dessas mulheres dos espaços escolares, e o próprio Dávila aponta que grande parte do corpo docente atuante no fim dos anos 40 era fruto de indicações - professoras que “tinham um pistolão, tinham um protetor” (p.159, 2006). Num cenário resultante de um projeto embranquecedor, é difícil afirmar que eram as professoras negras aquelas que contavam com essas indicações.

Com Muller (2014) e Dávila (2006), podemos dizer que não é exagero afirmar que a docência branca como ideal não passa de um projeto reformista, todavia, a

³⁵ Para mais informações acerca das obras de Augusto Malta indicamos acessar o acervo organizado pelo Instituto Moreira Salles no endereço: https://acervos.ims.com.br/portals/#!/search/Fotografia?collection=Augusto_Malta.

questão racial intrínseca a construção histórica do Brasil enquanto país, que explica tanto a desvalorização docente a partir da participação feminina, quanto a depreciação do professorado a partir da participação regulamentada de mulheres negras nas salas de aula, é escancarada quando temos até hoje situações de racismo desvelado em salas de aula, do aluno que “presenteia” sua professora negra com uma esponja de aço no dia das mulheres³⁶, de professoras negras sendo chamadas de “macacas”³⁷ por seus alunos enquanto lecionam, histórias altamente noticiadas, que inspiram até mesmo as narrativas das novelas do horário nobre. Que professora negra não se afetou no desabafo³⁸ da professora Camila em “Amor de Mãe”? Que mecanismos não são resultantes desse processo quando uma aposta vale mais que a integridade física de uma professora em sala?³⁹ É possível ignorar o preço que se paga na escolha por essa docência que, novamente “suprime nossa humanidade” (GONZALEZ, 2011, p. 14)? Como esses apagamentos continuam se reproduzindo? Talvez, quando as lutas que alcançaram a lei 12.711/12, garantindo o acesso ao ensino superior por mais jovens negras não garantiram também sua permanência. Ou quando dentro de universidades públicas de renome as professoras negras são agredidas pelas palavras e pelos atos de suas colegas brancas. Ou até mesmo quando cursos da “elite” admitem o inadmissível em favor do perdão de um erro de “jovens promissores”⁴⁰. A resposta volta para as milhares de “Camilas” - as professoras negras do Brasil (colônia, império e república), que existem mesmo quando o projeto as extermina. Diante disso fica a pergunta: como o campo da formação docente pode

³⁶ “Aluno entrega esponja de aço como presente a professora negra no DF”. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/03/13/video-mostra-ataque-racista-a-professora-da-rede-publica-do-df.ghtml>

³⁷ Professora chamada de 'macaca' em sala de aula: 'Escola está sendo omissa' Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/11/11/professora-que-sofreu-ataque-racista-em-sala-escola-esta-sendo-omissa.htm?cmpid=copiaecola>.

³⁸ No capítulo, após um episódio de violência a professora diz: “(...) eu tenho que ser forte, porque eu sou mulher. Para mulher tudo é mais difícil. Tem que aguentar sempre um babaca olhando pro meu peito, ao invés de prestar atenção no que eu tenho a dizer. Eu tenho que ser forte, porque eu sou preta e a gente vive em um país racista. Eu tenho que ser forte, porque eu sou professora. Porque eu tentei ajudar os meus alunos e tomei um tiro, e eu tô cansada. Tô cansada de ser forte.” (AMOR DE MÃE, 2019).

³⁹ “Alunos do Colégio Pedro II dão tapa em professora motivados por desafio em rede social.” Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/09/26/alunos-do-colegio-pedro-ii-dao-tapa-em-professora-motivados-por-desafio-em-rede-social.ghtml>

⁴⁰ “Unisa irá reintegrar os 15 alunos de medicina expulsos por atos obscenos”. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/61549_unisa-ira-reintegrar-os-15-alunos-de-medicina-expulsos-por-atos-obscenos.html

superar suas cicatrizes, se ainda se nega a reconhecer a ferida aberta que é a constituição do nosso campo?

1.3 O Cotidiano na Formação: o desuso do ordinário e os estudos nosdocom

Construindo essa dissertação, o objetivo foi confeccionar um aporte teórico que pudesse contribuir para o campo da educação, especialmente para a área do currículo da formação de professores. Como tentativa, foi proposto refletir acerca das travessias formativas tendo como ponto de partida as narrativas discentes. Reconhecendo e possivelmente apreendendo, a partir da narrativa discente presente nos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, as questões, as táticas, os problemas cotidianos e as potencialidades que habitam a formação docente contemporânea. Buscando nas conversas a promoção e o reconhecimento dos modos de resistência (SERPA, 2010; SUSSEKIND, PELLEGRINI, 2016) que habitam as travessias formativas dos alunos.

Para isso, ao começar essa confecção é importante para a pesquisa demarcar a quebra da ideia de que o cotidiano não é nada mais que a repetição cansativa de situações idênticas que se tornam a uma rotina desinteressante. Nesta dissertação se desacredita esta ideia de desinteressante e se aproxima daqueles que entendem que o cotidiano não se iguala a ideia de rotina maçante. Me aproximo daqueles que compreendem que no cotidiano existe uma arte criada e atravessada por diversos acontecimentos, que sequer pode ser subjugada sob a ilusão do repetitivo, uma vez que o inesperado, o improvisado e o acidental não são dominados pelo homem. Sobretudo, afirmo a crença que aqueles cuja vida existe num cotidiano considerado desinteressante, pessoas ordinárias que moram em casinhas nada espetaculares, podem criar, e criam, formas de viver e artes de fazer que objetivamente transformam o que não deveria passar de uma repetição cansativa de situações idênticas.

É especialmente na escrita de Certeau (1994, 1996) que o cotidiano é ressignificado como espaço dotado de novidade:

“O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende

intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (...)é um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. (...) O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível...” (CERTEAU, 1996 p.31).

Trazendo tal consideração para o campo da educação, especialmente para pensar o currículo da formação docente, é possível afirmar então o tensionamento do cotidiano como o lócus da disputa que constitui os currículos. Seja por meio de disputas *políticoepistêmicas* que atravessam desde a construção do campo educacional Brasileiro até as concepções que cortam o campo em si, retomo nesta escrita aquilo que por muito tempo foi desconsiderado no fazer pesquisa: o ordinário.

“(...) é a assumpção da *ordinariedade*, e não *extra-ordinariedade*, dos fenômenos humanos, e, portanto, cotidianos e, com isso, a decisão política de estar do lado dos professores. Reside na *ordinariedade* da ação social e no reconhecimento do papel dos professores na produção de conhecimento em currículo.” (SUSSEKIND, 2012, p. 4)

A menção ao fazer do *Annales* no início do capítulo não se descola do que trago nesta seção. Enfatizar a força que as narrativas cotidianas possuem para a construção das pesquisas que falam sobre formação docente funciona como deslocamento do fazer científico tradicionalmente ocidental, mas também como parte de um outro aporte teórico metodológico que não se propõe apenas deslocamento e chama atenção para uma *cientificidade múltipla*. As discussões que trazem para a academia a força do cotidiano não são novas, Sussekkind (2012) ao apresentar o *ineditismo* dos estudos *nosdoscum*, volta à Certeau já não como produtor da história vista de baixo, mas como intelectual do cotidiano que quando articulado com a obra de Pinar, abre um leque de possibilidades por sua “originalidade em relação a tradição científica, seus debates e procedimentos” (2012, p. 4).

Me debruço especificamente sobre o texto “O *Ineditismo* dos Estudos *nosdoscum* os Cotidianos: Currículos e Formação de Professores, Relatos e Conversas em uma Escola Pública no Rio de Janeiro” de 2012, para dar destaque ao que, apesar de sublinhado por Certeau (1994) em suas obras, foi por muito tempo colocado de lado pelas pesquisas do campo do currículo na formação docente. Para além de uma aposta teórica que observa no ordinário uma força *teóricoepistemológica* de ruptura, afirmo nesta escrita que o desuso do ordinário tem sido feito e refeito em vista de tornar tudo que não é extraordinário em invisível, e, portanto, dispensável no fazer político. Afinal, o que compõe o ordinário não cabe nas biografias e não é

defendido nos discursos emocionados, volta e meia é ignorado frente a eleição do extraordinário, daquilo que foge ao comum. O ordinário é a única hegemonia que uma vez elegida, é colocada de lado para ser tensionada apenas quando seu fazer cotidiano balança o fixado. E com tal hegemonia abandonada, se abandona também seu fazer político. Talvez por isso, o caráter ordinário da narrativa discente, em sua glocalização sócio-histórica não tenha sido abraçada pela ciência ocidental como lócus de conhecimento com facilidade.

um referencial epistemológico novo, que é também um novo referencial político, na medida em que essa concepção de conhecimento e de formação, ao recuperar a indissociabilidade entre saberes considerados no pensamento ocidental não apenas diferentes, mas sobretudo, desiguais, permite questionar a base de legitimação da dominação contemporânea: a superioridade do saber científico sobre as demais formas de conhecimento (...). (...) a noção de conhecimentos em redes e do próprio enredamento entre as diferentes formas de inserção social dos sujeitos sociais pressupõe a existência de um diálogo permanente entre diferentes sujeitos e instâncias sociais na criação de conhecimento. Ou seja, os conhecimentos são produzidos coletivamente. (OLIVEIRA, 2007, p.111)

Aqui faço a defesa não de uma mera concepção do uso da narrativa na pesquisa em educação, mas da capacidade que os estudos *nodocom* encerram em si ao se colocarem ordinariamente como saberes glocais (SUSSEKIND, MERDALET, 2022), historicamente localizados, sem a pretensão de verdade objetivamente científica que se pressupõe hegemônica. Nessa perspectiva a ressignificação, a construção de múltiplos fazeres a partir da mesma experiência sem a desclassificação e hierarquização desses fazeres, não apenas desloca e constrói novas abordagens, mas quebra o monopólio ocidental sobre as ciências.

Assumimos que o objeto de pesquisa não preexiste, isto é, não está esperando para ser descoberto, mas é produzido com o outro, sujeitos que pesquisam (nós) e os sujeitos pesquisados (professores). Nessa perspectiva, os escritos de Certeau configuram-se como um importante referencial para compreendermos as lógicas do cotidiano, instigando-nos a ouvir o outro e como o outro se constitui por meio da linguagem, concebendo-o como produtor ativo de conhecimento. (SOUZA, XAVIER, 2021, p.1795)

Isso nos leva a compreender a pesquisa não como a busca de uma verdade única e cristalizada, mas de múltiplas e provisórias verdades. Defendemos que os currículosformação não se restringem a espaçostempos limitados e precisos. Levamos em conta, ainda, o tempo da experiência, das interações sociais, valorizando o modo como os sujeitos agem, reagem e interagem nos processos formativos. (SOUZA, XAVIER, 2021, p.1796)

Essa articulação para fazer pesquisa sobre a formação docente, sem a pretensão de verdade científica única ou tentativa de se colocar como hegemonia, auxilia o campo a pensar o currículo que extrapola o pensamento de currículo como

um documento prescritivo, e sim, como um caminho para tecer conhecimentos por múltiplas vias, com distintos pontos de partida, ordinários pela perspectiva científica, mas que são ricos em modos de agir, viver e se construir como rede relacional de ordinaridade.

Por isso, ao assumir nesta dissertação a tentativa de se inserir nas redes de formação que compõem o currículo da UNIRIO, aposto que a inserção dos alunos como coprodutores da pesquisa abre portas para um grande número de redes que se interpelam, se rompem e se integram, construindo e refazendo a tessitura de experiências que formam o aluno (SUSSEKIND, REIS, 2015).

Isso porque as narrativas, os relatos, as conversas e os writings se transformaram em espaçotempo de formação, de compartilhar as “artes do fraco” (CERTEAU, 1994). reinventando o ser professor de cada um de nós. Astúcia e oportunidade de pensar currículo e formação. Também, o espaço da tática, do cotidiano fugaz e gazeteiro que não teme a incerteza, vai além das dicotomias hierarquizantes na vida e na escola e joga com a complexidade. (SUSSEKIND, 2012, p.5)

Considero impreterível que ao trazer para a escrita o ordinário, se investigue de forma conjunta questões ignoradas da formação docente que são latentes nas narrativas discentes. Propõe-se aqui investigar as formas com que os discentes habitam seus currículos, sublinhando os sentidos atribuídos pelos alunos às suas formações e destacando tudo aquilo que já foi deliberadamente transformado em invisível. Novamente, essa escolha é feita primeiro porque ser ouvido enquanto aluno é privilégio no ensino superior. Segundo, porque a experiência discente como objeto de estudo consegue ser deslocada e resignificada quando a ouvimos sem a obrigação de encontrar respostas às perguntas que nós, pesquisadores, inventamos. Para tal se pretende retomar o ordinário como potência, mas avançar sobre os alunos do componente curricular de Currículo ofertado para discentes de cursos que formam professores – pedagogia e licenciaturas - valorizando cada detalhe daquilo que emerge. Dessa maneira, e levando em conta as narrativas discentes, cresce a possibilidade de que as questões que saem nas conversas com os alunos, em suas narrativas de formação, possam contribuir para o debate do campo curricular da formação de professores.

Por fim, para instrumentalizar essa confecção, a escrita tem como objetivo relacionar os produtos encontrados nas narrativas discentes às possíveis assincronias que são historicamente construídas entre o campo da formação de professores e as

múltiplas realidades habitadas por seus sujeitos praticantes. Utilizando como suporte teórico as noções de tempo presentes em Le Goff (1980) a serem apresentados no próximo capítulo e os fazeres promovidos pela pesquisa em educação por meio da teoria do cotidiano (CERTEAU, 1994; FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018; SUSSEKIND et al., 2019) já introduzidas aqui.

CAPÍTULO 2 O TEMPO E AS ASSINCRONIAS: A FORMAÇÃO COTIDIANA COMO MOTO-CONTÍNUO E SEUS POSSÍVEIS

É preciso pertencer ao seu tempo, não cansavam de repetir, como um indício de inteligência e de espírito aberto.

Annie Ernaux

O tempo é como um amigo, que vai seguindo viagem ao meu lado. Ele não se separa de mim e ele não é capaz de agir contra mim.

Ailton Krenak

Desenvolvendo o que foi apresentado nas sessões anteriores sobre o tempo como dimensão formativa para a docência e a problemática da assincronia temporal entre o tempo institucional de formação e o tempo do sujeito praticante, levanto como possibilidade nessa dissertação que no espaço ignorado entre esses tempos se localiza a capacidade de transformação das formações. Ainda, que essas transformações podem se desenvolver quando rompemos com o desprezo do ordinário e com a invisibilização dos sujeitos e suas existências.

Com esse propósito, quando multiplico os tempos para a alicerçar essa proposta, volto na construção histórica do que se constitui como “tempo”, porque para esta escrita uma definição encerrada na singularidade não serve. Nas sessões anteriores afirmei que o reconhecimento que temos do tempo é dele como um produto do existir humano, ou seja, como algo que construímos e definimos como algo a ser. Essa noção, todavia, não é algo dado. Antes da percepção do tempo como construto teórico, sociológico, filosófico e histórico, ele foi entidade. Mas especificamente entidade bem dividida e fragmentada, já “tempos” no plural, mas apenas três:

Kronos é nosso tempo cronológico, tempo que ordena sucessivamente os fatos da história, tempo medido pelo relógio e pelos calendários. Kairós é o tempo forte, marcante, tempo dos grandes acontecimentos da humanidade como a fundação de Roma, o advento de Jesus, a Revolução Francesa, a viagem à Lua e o mapeamento do nosso genoma. (...) Ayon é a duração da vida, a continuidade na existência que Bergson denominou Durée. (PEGORARO, 2011, p. 28)

Chronos, na mitologia grega é o tempo da partição, o tempo que se divide em agora e antes, em hoje e amanhã, em instantes e devires, abrindo caminho para a ascensão de Zeus, seu sucessor usurpador, seu amanhã, mas que continua a ser também seu passado ôntico. Zeus, assim como o futuro, substitui o hoje, o presente temporário e provisório, inaugurado por seu pai, Chronos, o pai dos tempos, impondo sua tirania no Ocidente. (MARTINS, 2021, p.16)

Dentre esses tempos cabe aos seres humanos apenas aquele que fala do tempo cronológico: Cronos (ou ainda Kronos e Chronos). Tempo que é duplamente Deus e coisa comum, agenciando gente comum. Deus-paradigma que encerra em si, a cronologia e a passagem de si – cronológica; em que se define o ontem e o amanhã, o passado e o futuro, que se denomina o hoje, momento posterior ao passado e anterior ao futuro, como presente, todos subjugados pela ordem e pela sucessão das coisas (MARTINS, 2021). O comum aparece porque “qualquer debate precisa sair dos seus territórios para estabelecer algo comum, não necessariamente igual, mas, politicamente, comum(nitário)” (SUSSEKIND, 2014b, p.1516), em mesmo texto Sussekind aponta que

(...) o sentido dado por Certeau (1994), o comum é o dado humano da invenção cotidiana (das diferenças que nos igualam) como praticantes deste cotidiano. Indo além, com Ferraço e Carvalho, entendo o comum como sendo necessariamente uma comunidade de diferentes. (SUSSEKIND, 2014b, p.1522)

Mas nesse sentido, ainda apenas um único tempo é delegado a essa comunidade que se constitui por diferentes, e ele é se lê como dono e senhor das trajetórias, que previne os buracos e afasta o caos da construção humana:

(...) emerge Chronos, instituindo uma geração ordenada, consecutiva, mensurável e progressiva, de certa maneira identificável em uma forma caleidoscópica do simbólico, instituído como convenção por um calendário de sucessões das divindades, já agora organizadas em uma forma sequencial determinada, protegida das atemporais formas e formações do caos. (MARTINS, 2021, p.16)

Das imagens discursivas que representam o tempo, as mais comuns falam de sua perda, do rio que não se entra duas vezes, da flecha que não anda para trás (MARTINS, 2021, p.16). Que não se volta no tempo, que o tempo é impiedoso, que independente de suas escolhas individuais a única certeza é que o tempo passa, e como consequência, como ser menor, diante dessa flecha que não para, dessa perda que não cessa, os homens não podem se furtar à sua condição de seres-no-tempo (DUARTE RUST, 2008, p.1). Mesmo as definições filosóficas, encerram o tempo como coisa mensurável. Para Heráclito o tempo era o fundamento de tudo que existe, refutando tal afirmação, Aristóteles compreendia o tempo como um simples acidente, uma contagem de movimentos locais segundo o antes e o depois (PEGORARO, 2011, p. 29), aqui, junto de Martins (2021) entendo o tempo como aporia. Como problema que não tem resolução. Conceito que não existe só. Mas o tempo como variável.

Variável que se descola de uma concepção única acoplada a uma entidade, que se mantém no curso da história, e fora da concepção de história, através de seus diálogos com o homem. Que por ser uma variável torna possível para Heráclito a definir como tudo e para Aristóteles a reduzir a contagem de movimentos, é também o que leva Le Goff (1980) a distinguir o tempo eclesiástico e o tempo do mercador e dizer que o segundo domina o primeiro no avanço da idade média, é precisamente o que o deixa afirmar que “o tempo, que só pertencia a Deus, é agora propriedade do homem” (p.72).

A noção de um tempo que se expressa pela sucessividade, pela substituição, por uma direção cujo horizonte é o futuro marca as teorias ocidentais sobre o tempo e a própria ideia de progresso e de razão da modernidade, ainda que a vivência e a experiência individual da temporalidade sejam problematizadas e arguidas por muitos filósofos do próprio Ocidente. (MARTINS, 2021, p.17)

Para esta articulação teórica, reconheço que “explorar as dimensões sociais com que os homens revestem o tempo é alcançar uma oportunidade privilegiada para a investigação de toda uma sociedade ou uma época” (DUARTE RUST, 2008, p.2), ou pelo menos, por meio de pistas indiciárias perceber como essa variável era compreendida. Uma vez que as representações do que é/foi o tempo para uma parcela social se traduz também como uma representação de um modo de viver, que aponta a modos de existir e de se relacionar no mundo.

Partindo dessa concepção e admitindo como Martins (2021) que “o tempo inaugura os seres no próprio tempo e os inscreve em suas rítmicas cinesias (p. 13), é possível dizer que cada sujeito inaugurado possui em si um tempo próprio, integrado ao movimento sócio-histórico que habita, mas que se difere de todos os outros. Um conjunto de tempos no mesmo tempo.

(...) representação do tempo é uma modalidade de interação humana e que numa civilização podem coexistir tantos “tempos” da mesma maneira que existem diferentes segmentos sociais. Essa pluralidade de representações é possível porque a imagem do tempo traz em si uma série de fatores historicamente construídos, tais como o escalonamento da hierarquia social, as divisões sócio-profissionais, o controle sobre parcelas do poder ideológico. (DUARTE, 2011, p.3)

Tais fatores historicamente construídos não se limitam a atuação de disputas sobre a vidas dos sujeitos ordinários que constituem uma sociedade, não falam apenas do tempo como Kairós, nem se limita ao que entendemos do tempo como Cronos. Fala, principalmente, das relações que extravasam um referencial único que retira do social suas especificidades, mas que ao entender que o homem é a

“existência com os outros, “um ser-no-mundo”, ou seja, a “relação com” é constitutiva da nossa existência.” Compreender que “não somos uma essência (em si), mas existência que se constrói nas relações: “somos um ser relacional”, um “ser-aberto”” (PEGORARO, 2011, p. 50), compreende também que o homem é uma fonte de criação.

Dessa forma, já não se pensa em uma linha temporal que concebe tantas outras, mais subjetivas, mas se projeta uma transversalidade multirreferencial de temporalidades, que se rasgam, se encontram, se chocam, que terminam e germinam múltiplas trajetórias, que se multiplicam entre si. Esses tempos se multiplicam ainda mais nos atravessamentos produzidos para além daquilo que o homem controla, aquilo que foge ao seu controle seja falando de acidentes, fenômenos da natureza e humanos, até aquilo que se constrói histórica e socialmente pelo homem para o homem - a colonialidade, a hierarquização social, a dispersão e construção de conhecimento por parte e para parte dos sujeitos - as expressões de violência e a interrupção de trajetórias.

o decurso temporal não é algo natural aos homens, como se lidássemos com um elemento objetivo e invariável ao longo das sociedades. Mas sim que tratamos com um produto de interações sociais, selado por heranças e dinâmicas culturais, disposto a partir de formas de sociabilidade e intervenções coercitivas, de ambições de controle e de poder. (DUARTE, 2011, p. 2-3)

Não como objeto que se insere no cotidiano dos sujeitos, mas como parte constituinte do que é o cotidiano, o tempo, assim como o sujeito, demanda seu próprio modo de existir. Localizando essa discussão frente a formação docente, dialogando com tudo aquilo que foi o passado e que construiu o presente desse campo – a herança colonial, os discursos racistas, a decisão sobre quem pode ou não ser professor e as escolhas sobre o Brasil do futuro (nosso presente) – o que volta não é o tempo que exige espaço, mas o tempo identificado por Le Goff (1980) como dos mercadores. Esse tempo, que de maneira mais direta se distanciava do tempo eclesial por se referir à vida comum, que se colocava como

um quadro rotineiro e habitual de medidas e referências para orientação em meio à trama de acontecimentos que o envolviam, tais como planejamento de viagens, avaliação de ganhos, estimativa de produção etc. **O mercador conquistava o tempo e retalhava-o tal como a um objeto. Impunha-lhe um preço, tratava-o como um índice de cálculos, de projeção de riscos e de realização de lucros: um tempo mensurável, controlável, “mecanizável”.** (DUARTE, 2011, p.4, grifo meu)

Essa concepção de tempo, que se afasta historicamente do presente, quando complexificada com as questões que habitam o patriarcado capitalista de supremacia branca (hooks, 2017), se aproxima muito do que é concebido como o tempo institucional de formação. Mas, que em nada fala daquele tempo múltiplo, multirreferenciado e subjetivo que cria modos de existir e pensar, o tempo do sujeito praticante. Essa dupla temporal que se choca na travessia formativa do sujeito, existe de maneira não dicotômica, uma vez que não se colocam como lados distintos da mesma moeda. A submissão do tempo a “um agir estratégico e instrumental, para convertê-lo em uma modalidade de monitoramento de tarefas e da produtividade” (DUARTE, 2011, p.4) não se limita aos espaços de formação docente. Mas pode ser identificado na contagem de créditos, na definição de períodos e horas de aula, nos semestres e nas oportunidades que apenas certos momentos formativos podem oferecer – estágios que só aceitam a partir de determinado ponto da formação, bolsas de pesquisa que só admitem o aluno a partir de um período específico com uma nota específica etc. Esse tempo de formação se difere do tempo formativo de cada sujeito. Retomo a impossibilidade já mencionada anteriormente de prender em espaços delimitados o tempo formativo e reafirmo a negação da pressuposta cristalização temporal desses momentos, porque nada é garantido. Volto à formação que me foi dada como exemplo. Ao fim de minha carga horária, com a entrega do diploma, com o fim do meu tempo de formação institucional, meu tempo formativo, de construção e atravessamento havia sido solapado pelas demandas. Mas a universidade não poderia/ conseguiria me fornecer os momentos formativos que precisava, pois eram diálogos que só conseguiam ser produzidos por mim em relação com o outro, afinal, “respondemos também a concepções de tempo e de temporalidades, tanto em nossos rituais do cotidiano quanto nas produções culturais que as manifestam” (MARTINS, 2021, p. 13).

Nesse sentido, não existe um tempo “certo” de formação, o que existem são tempos múltiplos, que na sua multiplicidade podem, ou não, ser assíncronos, deturpados e/ou prejudiciais aos discentes, mas que em todos é possível perceber a existências das táticas de sobrevivência e invenções que se diferem entre si, e se diferem do tempo elegido como único, o tempo hegemônico da formação. Nesta pesquisa, se aposta que por conta dessas assincronias e da multiplicidade temporal que se dão as possibilidades, as táticas, a criação e a reinvenção de táticas, assim a

(...) reinvenção é o espaço de abundância de oportunidades e astúcias que o cotidiano, em sua riqueza e desobediência (OLIVEIRA, 2001) oferece para que as pessoas ordinárias possam inverter, subverter, reverter e criar suas práticas e táticas de uso do estabelecido. (SUSSEKIND, REIS, 2015, p. 622)

Esse espaço de abundância não se limita ao tempo que fala do sujeito, mas participa da fala do sujeito, da partilha que o sujeito historicamente localizado produz, da conversa que ronda suas formações, que amplia em redes as práticas:

a conversa possibilita o compartilhar das “artes do fraco” (CERTEAU, 1994) reinventando o ser professor de cada um de nós. Astúcia e oportunidade de pensar currículo e formação. Também, nos *espaçotempos* das táticas, dos cotidianos fugazes que não temem a incerteza, a conversa vai além das dicotomias hierarquizantes na vida e na escola e joga com a complexidade. A conversa é a narrativa, o relato da experiência vivida (SUSSEKIND, 2012). A conversa é local e global, pessoal e coletiva, íntima e altamente (SUSSEKIND, 2012) impessoal (SIMMEL, 1971), é ambivalente, é afiada, não pode ser prevista nem controlada, é anti-hierárquica e não-linear, e precisa ser entendida em sua historicidade, subjetividades e alegorias (PINAR, 2012). A conversa emerge como metodologia de formação sendo usada nas aulas, nos entrelugares de pesquisa e nas práticas de pesquisar. (SUSSEKIND, REIS, 2015, p. 616)

Assim não se fala apenas de Chronos, mas se fala de Kairós e daqueles que, dentro da comunidade de diferentes que é o comum, formam o *espaçotempo* da formação. Conceber esses atravessamentos temporais como parte de um jogo cotidiano (Certeau, 1994), abre espaço para entender como os sujeitos navegam suas travessias frente a tentativa de uma história em se fazer única. Como enfrentar uma formação que parte de um tempo colonial como tempo hegemônico para formar docentes? Ecoo a produção de Sussekind (2007, 2011, 2012, 2014b, 2019b, 2021) ao afirmar que é por meio das táticas, da astúcia e das oportunidades que esses sujeitos ordinários da formação – Discentes e docentes – driblam o tempo único da formação, que sobrevivem quando relatam, quando conversam, quando habitam espaços inesperados no momento que Kairós deixa de ser o deus do tempo marcante e passa a ser o deus do tempo oportuno. Mas sobretudo quando Kairós – o deus do tempo absoluto – encontra Metis⁴¹ - a deusa da astúcia.

No contexto da formação e da construção cotidiana da identidade de professor, o relato é arte de *fazerpensarfazer*. Em permanente reinvenção e gazeteamento, as práticas de currículos-como-experiências-vividas e as narrativas de identidade (GOODSON, I. 2007) dos professorxs se tecem diversas, legítimas, interagem sendo capturadas a laço nos relatos. Neles, a “identidade imobiliza o gesto de pensar, prestando homenagem a uma ordem.” (CERTEAU, 2011 p. 118). Narrativas, relatos e conversas

⁴¹ Aqui, falo de Metis (Μήτις, ou "habilidades"), como a deusa que na mitologia grega aparece como deusa da astúcia, em diálogo com a proposta de apresentar o tempo como entidade, recorro a entidade da astúcia para construir paralelo. Para mais informações, acesse: <https://deusesgregos.com.br/metis/>.

transformam-se assim em espaçotempo de formação, de compartilhar as “artes do fraco” (CERTEAU, 1994), reinventando os diversos ser professorxs de cada um de nós a cada dia. Astúcia e oportunidade de pensar currículo e (auto)formação. Também, espaço da tática, do cotidiano fugaz e gazeteiro que não teme a incerteza, vai além das dicotomias hierarquizantes na vida e na escola e joga com a complexidade (SUSSEKIND, 2012). (SUSSEKIND, REIS, 2015, p. 617)

Apesar disso, é importante demarcar que os marcos temporais utilizados pela universidade diante das travessias dos discentes - a entrada, o estágio, o primeiro contato com a sala de aula, os semestres letivos cursados, a formatura, a entrega do diploma, as notas e as possibilidades de bolsa etc. – não são o problema, apesar de não falarem das experiências individuais dos alunos com seus cursos, nem apresentarem suas travessias na instituição. O que se percebe é que como resultado de uma temporalidade atropelada e contingente, o campo de formação docente se constituiu tendo como prática a desconsideração dos sujeitos que o compõe. Aquelas marcas históricas que delinearam o tempo, delinearam também o campo de formação docente. Delinearam as universidades e os modelos sob os quais se formam professores. E em última instância, delinearam o modo de existir dentro das universidades, abruptamente produzindo rasgos entre os tempos que constituem os sujeitos praticantes dos currículos de formação docente e o tempo institucional.

Com as definições tensionadas pelo cientificismo duro, o tempo da formação, permeado de modernismo e ancorado naquele patriarcado capitalista de supremacia branca, retirou do tempo formativo qualquer possibilidade de agência ao atribuir à subjetividade humana, pouco, ou nenhum valor dentro do processo de se formar algo, deixando espaços vazios no pior dos casos e criando assincronias formativas nos melhores. Nesta escrita assume-se como possibilidade de tempo, para além de uma aporia, uma aposta contingente. Historicamente referenciada e socialmente localizada. Para contornar e discutir essa assincronia, que se mostra tanto nas mudanças curriculares, quanto nas narrativas dos sujeitos praticantes, o tempo espiralar de Martins (2021) aparece como respiro. Que não mais se encerra no movimento irreversível da flecha, que não mais vai embora com o rio, mas que volta, que vira, que torna possível se desfazer de uma linha única e construir tessituras. Que torna possível romper dualidades e reconhecer cicatrizes históricas ignoradas.

o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica que têm como princípio

básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento. (MARTINS, 2021, p.15)

Diante do choque entre as formações e as concepções de tempo que descaracterizam a subjetividade, que regulam de maneira exterior ao sujeito o ritmo de sua travessia formativa, sobre o que é possível fixar, mesmo que temporariamente, uma formação docente?

Aqui lanço mão de um consenso científico de impossibilidade como espaço de criação de uma formação cotidiana: o moto-contínuo. Para a ciência, o moto-contínuo, ou ainda as máquinas de movimento perpétuo, constituem uma impossibilidade criativa, não apenas por sua proposta de reutilização perpétua da energia que seu próprio movimento gera, mas por desafiar a primeira e a segunda lei da termodinâmica⁴². Integrando o hall de “abordagens que buscam fugir aos essencialismos e generalismos” (SUSSEKIND, GARCIA, 2011, p.9), trago esta máquina hipotética de movimento perpétuo como retomada do nóiz, da energia – neste caso, do conhecimento – que é produzido e que alimenta a formação de dentro. Para o maquinário, em favor de leis científicas duras, as impossibilidade se colocam como definitivas. As variáveis se fecham em si diante do fazer científico em que atuam, – a matemática, a física ou a química – para a reflexão que aqui se constrói, pouco, ou quase nada descaracteriza a possibilidade de pensar as formações docentes pela perspectiva da retomada e da continuidade.

A intenção não é apenas buscar movimentos alternativos para pensar uma formação mais embricada com o sujeito discente, mas “superar a concepção de formação docente como processo linear e de transmissão de conhecimentos para o exercício do ofício de professor” (SUSSEKIND, GARCIA, 2011, p.9) e apontar que até mesmo na experiência que leva até mesmo à escolha pela docência, anterior a entrada na universidade, compõe a formação, que encara a “autoformação como constitutiva da formação (SUSSEKIND, 2011, p. 21), trazer esse mecanismo impossível como alegoria para oportunidade se faz astúcia, tática e arte (Certeau, 1994). Esse movimento desloca “a ideia de que o conhecimento se aprende na universidade e se aplica na escola” (SUSSEKIND, 2011, p. 21), e reitera que a

⁴² Se referem as duas leis da Termodinâmica as impossibilidades de, respectivamente se fornecer mais energia ao exterior do que aquela que se consome. E de transformar de maneira completa o calor recebido/fornecido em um trabalho.

formação docente ultrapassa “as noções de “formação inicial” ou “formação continuada”, caracterizando-se por sua cotidianidade, permanência e relação de subjetividades e saberes em rede. (SUSSEKIND, 2011, p. 21).

Assim como nos versos de Chico Buarque⁴³, o moto-contínuo para/com a formação te leva ao fundo do fundo de si, a inventar o mundo se necessário, aqui, não pelo outro, mas em favor de uma assumida incompletude que lhe impele a formação. É sobre a continuidade da busca que esta seção se debruça. Ao buscar

Mapear os caminhos de entendimento sobre os processos de subjetivação e construção identitária do professor e dos currículos escolares e universitários (...) assim como desinvizibilizar as redes de saberes e fazeres que são cotidianamente tecidas nesses processos desenvolvidos no entrelugar que é a interface universidade-escola. (SUSSEKIND, 2011, p. 21)

É feito o resgate do nóiz que habita as formações e de seu saber, que frente ao não reconhecimento de seus sujeitos, por conseguinte, falha em reconhecer seus saberes e perpetua as assincronias históricas e temporais que perduram na formação docente brasileira. Semelhante ao que se pensa sobre a dimensão da formação continuada (FERRAÇO, 2005; SUSSEKIND, GARCIA, 2011; SUSSEKIND, 2011; TARDIF, 2014), esta formação cotidiana como moto-contínuo se apresenta junto do tempo espiralar como capacidade. Se a formação continuada poderia ser observada como

estando relacionada ao movimento de tessitura e ampliação das redes de *saberesfazeres* dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos. Com isso, defendemos um processo de formação continuada que aconteça em meio as redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto *espaçotempo* de análise da complexidade da educação. (FERRAÇO, 2005, p. 21)

Aqui se argumenta que a formação cotidiana não se interrompe, que se alinha as assincronias, mas que mesmo em suas travessias turbulentas produzem, fixam e relacionam seus conhecimentos no movimento cotidiano. Não por meio de um tempo linear que se perde, mas através de um tempo que se movimenta de maneira espiralar (MARTINS, 2021, p. 15) que permite

⁴³ Na música “Moto-contínuo” lançada por Chico Buarque em 1981, os versos parafraseados na escrita têm origem em: “Um homem pode ir ao fundo/Do fundo, do fundo, se for por você/Um homem pode tapar/Os buracos do mundo se for por você/Pode inventar qualquer mundo/Como um vagabundo, se for por você/Basta sonhar com você.” Para mais informações acesse: https://www.youtube.com/watch?v=6AN6s_r1-HM.

(...) uma reflexão que valorize a experiência e a memória dos sujeitos-professores, protagonistas de nossas pesquisas e autores de suas práticas, no sentido de superar não só essa concepção, mas o conceito de formação que pode estar implícito a ela. (SUSSEKIND, GARCIA, 2011, p.9)

Não apenas a concepção de formação consegue ser superada nesta articulação. Diante de um currículo disputado (ARROYO, 2020), que se divide no campo a partir de apostas que muitas vezes assumem dicotomias construídas, pensar a formação como movimento perpétuo e contínuo abre as portas para dismantelar esses posicionamentos fundamentados na oposição. Ou seja, pensar a formação como movimento ininterrupto, nos leva também a questionar que relação de oposição é essa colocada entre universidade e escola. Questionar de que teoria e que prática falam quando ainda se atribui uma à outra respectivamente – voltando a noção falaciosa de que na universidade aprendemos para apenas atuar na escola.

Questionar essas conceituações, auxilia na ampliação do Nóiz, chamando para a travessia de futuros professores os professores que atuam na escola como criadores de formação cotidiana para si, para que possam junto do tempo que se dobra compor redes mais extensas e largas de conhecimento e experiência. Não meramente acoplar à trajetória curricular dos alunos um momento relacional, mas dar destaque a noção de que a relação entre universidade e escola extrapola o espaço de tempo contabilizado no estágio – obrigatório ou não – que para o discente, essa relação antecede a escolha pela formação, volta, como no tempo espiralar, as próprias ideias formadas pelo estudante de escola, de professor e, por fim, de universidade.

É sobre esse alicerce que a formação de professores é tratada no capítulo seguinte, tratando o tempo como tempo espiralar, diferenciando o tempo formativo do tempo de formação pela diferenciação necessária, e tratando as formações como movimentos perpétuos fixados sobre os cotidianos é que se ouviu conversou e se integrou as redes formativas dos discentes.

CAPÍTULO 3 TUDO QUE NÓIZ TEM É NÓIZ: CONVERSAS DE FORMAÇÃO COMO LÓCUS DE EXPERIÊNCIA

A metodologia desta pesquisa se constitui de base qualitativa, dizer isso demarca aqui que não há um apego aos números. Da quantidade de alunos até a quantidade de falas trazidas. Este estudo, me colocou em sala de aula junto de 2 grupos diferentes de alunos a partir de uma posição que recusava a falácia das

hierarquias, como aluna em formação a diferença da posição daqueles alunos nas turmas de Currículo para mim, aluna do mestrado, se resumia a alguns anos a mais em alguns casos e diplomas a menos em outros. O que, como pesquisadora que abraça o pesquisar com, foi imperativo esquecer ao entrar em sala. Não para se desfazer de parte integrante de mim, Juliana que estava construindo sua dissertação, mas para lembrar que também estava ali em formação. Que, aliás, não tive em minha travessia formativa uma aula de Currículo, e que de maneiras mais profundas, aquele seria um espaço de aproveitamento – acadêmico e pessoal.

Se jogar nos campos, nas salas de aula implicou para a pesquisa que eu voltasse ao início da minha graduação, no ano de 2015, que aceitasse aquele lugar de incerteza e humildade: de afirmar que pouco sei, mas que quero aprender. Quero entender ouvindo os outros e talvez conseguir, na dissertação, mostrar um pouco do que entendi. Logo percebi que a tática e a estratégia não seriam objetos tão incontornáveis assim. É algo que não te dizem quando se é um pesquisador iniciante quando te alertam sobre entrar no seu campo de pesquisa, te dão todos os avisos possíveis: “toma cuidado”, “não dê muita confiança pra aluno”, “anota tudo, anota os nomes”, “não aceita desrespeito” entre outros, ninguém te diz que se você se abrir, se fizer o primeiro movimento de vulnerabilidade o campo te responde. Não romantizando o fazer pesquisa sobre educação, mas reiterando que essa dissertação fala sobre nós e que não posso esquecer que entrei em turmas prestativas e abertas, desconfiadas, mas com razão – quantas vezes durante a graduação não fui bibelô representativo para as dificuldades da formação na escrita de outros sem qualquer cuidado? O que me impediria de fazer o mesmo com aqueles alunos senão meu próprio reconhecimento de suas contribuições para essa escrita? Por isso destaco a solidariedade com a qual pude contar dos alunos que conversaram comigo, que me contaram sobre seus medos, suas histórias e seus sonhos. Os agradeço no dia não apenas pela boa vontade, mas por construírem comigo esta dissertação, por não me deixarem pensando sozinha. Quando voltei na literatura que poderia me ajudar nesta escrita, realizando a revisão bibliográfica das obras que pautaram o fazer metodológico a partir de um olhar decolonial, (RUFINO, 2020; CÉSAIRE, 2020; LARROSA, 1992, 2014) em diálogo com a questão da formação e com as bases constituintes do campo educacional Brasileiro, pude ver minha pesquisa acontecer e não apenas conjecturar sobre ela em um momento posterior.

Por isso, realizar a observação participante no componente curricular de Currículo ministrado pela professora Maria Luiza Sussekind por dois períodos em turmas distintas, construindo com os alunos as nossas relações e o cotidiano de cada turma foi imprescindível para que no fim de cada semestre fosse possível realizar as conversas de formação no fim de cada semestre e construir com cada turma a especificidade dessa dinâmica final, afinal com cada uma das turmas observadas uma dinâmica foi desenvolvida. Por ter respeitado essas especificidades em cada turma aqui apresentada, foi feita a mescla da metodologia inicialmente pensada – a revisão bibliográfica e a conversa – com o que cada turma me demandou.

Aqui, a conversa é compreendida a partir de Sussekind (2019b) como parte indissolúvel do currículo, afinal este é também compreendido como parte da conversa complicada de Pinar e por isso "(...) englobam os diálogos locais e globais, trazem as influências, ascendências, estórias e histórias, culturas e alegorias (PINAR, 2012) e, claro, a interioridade de cada um dos envolvidos. (SUSSEKIND, 2019b, p. 99)". Ao firmar a dissertação sobre este quadro teórico, reafirmo também, que a força "[D]a invenção cotidiana dos currículos se faz nas conversas vividas e narradas, nos encontros que são as conversas nas salas de aula." SUSSEKIND, 2019b, p. 105).

Junto de Skliar (2018) e Serpa (2010), se acredita que a conversa precisa acontecer pois “conversa-se não tanto um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós, conversa-se não para saber, mas para manter tensas as dúvidas essenciais” (SKLIAR, 2018, p.12). Quando se concebe o currículo enquanto conversa complicada, a dimensão da conversa deixa de ser característica externa imbuída de sentido, ou ainda uma ferramenta de pesquisa a ser aplicada, e passa a ser base constitutiva do fazer curricular. Ou seja, ao dizer que currículos são conversas complicadas, digo que por isso, eles "(...) emaranham, rizomatizam conhecimentos, biografias, sentimentos e cosmogonia trazendo indiciariamente (GINZBURG, 1989) diferentes perspectivas e noções de currículos e conversas" (SUSSEKIND, 2019b, p. 99).

Nesse sentido, ao fazer a escolha pela conversa, assim como pelo título dessa dissertação, intenciono somar forças para retomar, reconhecer e valorizar os saberes que se constroem e existem na troca dialógica entre os sujeitos praticantes do currículo e os outros. Esses conhecimentos, que moram nas travessias formativas que compõem os currículos que formam professores, reiteram que a conversa acontece

independente de sua promoção em um espaço específico, e que precisamos lhe dar atenção mesmo quando considerada dispensável. Assim, o “Tudo que nóiz tem é nóiz”, parte do refrão da música “Principia” que compõe o álbum “Amarelo”, extrapola o grito de retomada da autoestima negra como proposto por seu autor, o rapper e intelectual Emicida. Ele toma o lugar de título dessa escrita como parte da tentativa de reaver a autoestima dos discentes e seus conhecimentos, mas também como um lembrete para refletirmos acerca do currículo que existe para formar professores tomando como ponto de partida aqueles que habitam esse lugar formativo.

Questiono aqui quanto de “nóiz” existe na construção curricular. Afirmando que a valorização das redes de formação proposta nesta dissertação e anunciada pelo título que valoriza o nóiz, não se pretende como uma denúncia dos modos errados de se formar, pelo contrário, busca valorizar todo o conhecimento construído pelos alunos diante de suas travessias, mostrar que dentro de uma narrativa que responsabiliza e culpa a educação – em todos os níveis formativos – táticas e falhas vêm formando professores e mudando vidas, mesmo que de maneira contingencial. Nesta aposta, sequer se acredita na existência de modos fundamentalmente errados de se tornar professor. Entendo esse processo como memória latente, memória que os sujeitos praticantes do currículo, constituído como conversa complicada que produz uma variedade de narrativas, e aqui compreendido como travessias políticas, epistemológicas e metodológicas de formação e autoformação de professores (SUSSEKIND, LONTRA, 2016) são locais passíveis à complexidade humana, e por isso não conseguem formar professores como intencionam.

(...) praticar currículos como conversas complicadas exige trabalhar no dissenso, o que faz com que o reconhecimento da legitimidade do outro passe pela valorização da diferença e da autonomia" SUSSEKIND, 2019b, p. 102).

O nóiz também compreendido como o ordinário, constitui o modelo da formação, modifica suas bases e tempos, corrompe o proposto com um ritmo outro, distinto do previsto, e precisa ser acolhido em suas experiências, em seus questionamentos, suas trajetórias – mesmo se turbulentas ou não, das distâncias que percorrem aos prédios que frequentam. Não apenas porque tudo que constitui o praticante como pessoa constitui também sua travessia formativa, mas porque na cisão temporal entre o tempo institucional de formação e o tempo do sujeito praticante, existe uma capacidade e inumeráveis possibilidades de transformação para a formação, essa transformação se torna impossível com o desprezo do ordinário e com

a inviabilização dos sujeitos. "A invenção cotidiana dos currículos se faz nas conversas vividas e narradas, nos encontros que são as conversas nas salas de aula" (SUSSEKIND, 2019b, p. 105), por isso também, a escolha da conversa como metodologia de pesquisa é feita como tentativa. Tentativa de acessar a narrativa discente não como pesquisadora em busca de respostas para as perguntas que inventei, mas como parte constituinte de suas redes de solidariedade e de formação desses discentes. Parte de suas tessituras, mesmo que por apenas um ou dois semestres de aulas. A conversa aparece como parte da urgência de trazer o ordinário para as discussões acadêmicas – em todos os seus sentidos etimológicos. De fazer eco a negação da “coisificação” dos sujeitos em objetos e de quebrar a pressuposta a arrogância do pesquisador “soberano defensor do estatuto da verdade produzida por uma realidade única e inexorável” (SERPA, 2010, p.1) e se colocar como parte das redes discentes, tal posição impele a essa pesquisa a aceitação da autora como sujeito pleno, que se abre para o contato com o outro e para o outro sem exigir verdades como resultado, mas com a esperança de acessar por meio das narrativas aquilo que o formulário e a entrevista não conseguem.

Como Sussekind (2019b) e Serpa (2010), assumo nesta pesquisa a conversa como metodologia própria para pesquisar com o cotidiano. Para acessar o ordinário fugindo das regras, ouvindo aquilo que o outro quer me dizer ao ouvir minha experiência.

Por isso, como uma conversa complicada entre todas as formas de conhecimento, não só aqueles associados à Ciência, o currículo é desse modo considerado também, do ponto de vista dos cotidianistas, como uma tessitura de experiências. (SUSSEKIND, 2019b, p. 100).

Narrar nesse sentido traz a liberdade de não responder à pergunta alguma, de apenas contar para quem quiser ouvir como se tem existido no mundo, como se tem existido em formação, como se forma docente em meio a uma travessia, sobretudo, como se é discente. Tomar essa decisão abre espaço também para que o discente possa, de fato, ser senhor da própria palavra não objeto de uma análise discursiva e linguística sobre a qual não pretende, não pode ou não quer ler.

A conversa não exige questionários, métodos e fórmulas, a conversa nem sempre tem um objetivo claro ou pré-determinado, e tampouco um fim pré-concebido, ela não exige planejamento ou controle, mas como percebemos, nem sempre necessita deles para ser considerada produtiva ou um sucesso. (...) Conversar não é interrogar, não é arguir, não é separar os sujeitos entre os que elaboram as perguntas – e analisam as respostas segundo seus

manuais – e aqueles que respondem as perguntas – às vezes de forma “errada” e “insatisfatória”; não é estabelecer um diálogo dividido entre os que sabem e os que não sabem; os que possuem as chaves da compreensão da palavra do outro, e os que não compreendem nem mesmo o que dizem. (...) O sucesso da conversa é a entrega. É o encontro. Que, no entanto, como vimos, nem sempre acontecem no mesmo momento para os diferentes interlocutores. Uma conversa acontece realmente onde existe cumplicidade, segurança, confiança, respeito, dignidade e afeto. As pessoas que conversam afetam-se com o que é dito pelas outras, porque compreendem que o dizer das outras pessoas é importante, porque as pessoas que falam são ou tornaram-se – com o deslocar no tempo-espaço – importantes. Naturalmente isso não exclui a tensão, o conflito que às vezes adia o final de uma conversa – se é que ela termina – por muito tempo. (SERPA, 2010, p.20-21).

Por isso, e ainda por adotar o cotidiano como lócus do ordinário, a conversa se coloca dialogicamente nesta pesquisa pois aceita também que através dela o diferente pode existir duplamente, os tempos podem ser respeitados e os limites são dados por aquele que fala, enquanto ao mesmo tempo, na troca, uma coisa outra é criada, plantada ou pelo menos geminada.

A conversa que interessa a nossa pesquisa é aquela que permite que uma lógica ressignifique-se na outra, expanda-se na outra, aprenda com a outra. Enquanto nesta perspectiva de diálogo – herança grega – alguém sai vencedor do debate, na conversa, na perspectiva que defendo, não vencemos ou perdemos, aprendemos. (...) A conversa é por natureza democrática, rizomática, indirigível. Começa em um ponto que não necessariamente foi aquele que você estipulou para começar, e termina em lugares absolutamente imprevisíveis. A conversa em sua dialogicidade e dinâmica nos produz outros na interação com as experiências dos narradores, não possuindo, portanto, garantia de portos-seguros onde ancorarmos. (SERPA, 2010, p.23-24).

Diante de espaços inexplorados, de sujeitos ignorados e no processo de reconhecer as invisibilidades produzidas de maneira hegemônica, conversamos sobre como nos tornamos professores; sobre outras narrativas presentes na narrativa discente; sobre a forma que podemos, enquanto pesquisadores, discentes, futuros professores em formação perpétua, fortalecer os laços e movimentos da formação que burlam o hegemônico para além da denúncia. O que as conversas e dinâmicas a serem apresentadas nas próximas sessões do capítulo mostram é que ainda é urgente nos questionarmos sobre o Nóiz. Quem estaria apto a participar desse nóiz? Que consensos tornariam possível pensar a formação por meio de redes de solidariedade mais amplas? O nóiz não é qualquer um, Emicida urge um nóiz demarcado pela raça.

Quando ele declama “Paz entre nós e guerra aos senhores”⁴⁴, mais que um grito de rebeldia, ele corta tudo aquilo que não pode e não será nós, ou ainda nóiz. Urge pensar quantos “senhores” temos na formação docente? Que demarcação, demanda ou até mesmo experiência consegue deixar marcas da mesma forma em todos aqueles que passam pela formação para que seja possível realizar um corte? E mais profundamente, nos interessa demarcar um corte que fale apenas da profissão docente? Fazer essas perguntas é importante para que não se caia em generalismos, para que não se acredite que a base para formação se origina num lugar que é fundamentalmente boa ou ruim. Os atravessamentos emergem quando professores odeiam suas profissões, quando abraçam o indumentário neoliberal, quando pregam suas crenças invisibilizantes nos locais que habitam, quando se demarcam para fora do nóiz que aqui defendo, mas também quando indiretamente fomentam a docência marcando o outro no seu fazer, quando uma narrativa de “professor marcante” surge nas razões para escolha pelo magistério, quando uma aula reafirma essa escolha pela sala de aula, quando se integra o nóiz como outro.

⁴⁴ Em diversas ocasiões o rapper repetiu essa frase, mas recentemente é possível encontrar sua reprodução no apoio dado pelo artista a greve do Metrô em São Paulo. Para mais informações acesse: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/celebridades/emicida-e-criticado-por-apoiar-greve-do-metro-de-sao-paulo-e-rebate-briga-109465>

3.1 As “Conversas de Formação”, os discentes e suas formas de habitar o mundo/a vida/ a universidade/ a educação

A escolha por nomear as conversas com os discentes como “Conversas de Formação” foi feita pensando não apenas que a realização dessas conversas estava, de fato, inserida em seus currículos formativos por meio da componente curricular de Currículo, mas também porque nessas conversas se esperava que o tema recorrente fosse a formação dos discentes, assim como a minha formação e até mesmo a formação da qual só ouvimos falar sobre, o que aconteceu, mas também foi solapado por outros temas dentro da travessia formativa. Temas não esperados. Conversando sobre essas travessias curriculares (LONTRA, SUSSEKIND, 2016) complicadas (SUSSEKIND, 2019) como *espaçotempo* de descobertas, aprendizagem, de (des)formação significativa e provisória sobre se tornar professor e tudo que isso implica para os discentes se esperava produzir materiais sensíveis sobre o que estava sendo este tempo de formação para a construção da dissertação, mas também que ao conversar com esses alunos o horizonte de possibilidade desses sujeitos pudesse ser expandido e esperançado. Chamo essas conversas de complicadas a partir das conceituação de William Pinar, que

preocupado com o caráter autobiográfico dos currículos, não como um narcisismo burguês, mas como um projeto político contemporâneo que reconhece as necessidades político-epistemológicas das políticas da diferença, **entende currículo como uma conversa complicada**". (SUSSEKIND, 2019, p.1517, grifo da autora)

Por crer nessa característica complicada, a dinâmica da conversa em ambas as turmas não se distinguia de início, a ideia era me integrar as turmas como podia, como mestranda, aluna, professora auxiliar e tudo que fosse necessário, estar ali para eles. Dedicar um espaço na agenda para as leituras, para as atividades, as dúvidas e para compartilhar o que eu pudesse e sobre o que lhes interessasse – me vi novamente como Juliana curiosa e cheia de medo, querendo estar presente para tudo mesmo quando não era necessária. Estar disponível até mesmo para inteirar o dinheiro do café, que parece exagero, mas que como e para um estudante pode significar conseguir assistir a aula ou simplesmente desistir. Esse momento de integração se iniciava quando era apresentada para a turma, mas não terminou com o fim de cada semestre. Quando planejamos uma pesquisa, imaginamos uma dinâmica de interação com campo ideal, mas assim como a travessia formativa,

vamos mudando o trajeto de acordo com o que nos impele nos dois anos de desenvolvimento do projeto. Por isso, de início, a conversa bastava. Estar em sala falando sobre suas travessias parecia o suficiente, e foi. Para mim. Porque sou pesquisadora e posso passar dias e dias apenas conversando sobre o tema. Mas para um aluno em formação, interpelado pelas demandas do cotidiano, pela cidade e pela vida, apenas falar parece um desperdício: de tempo, de passagem, de energia e, em certo momento, de formação. Por entender essa questão, por já ter estado do outro lado tendo meu tempo de aula utilizado em favor de pesquisadores que sequer viam minha narrativa como outra coisa que não objeto – muito distantes de compreenderem a conversa como espaço de formação discente e docente -, e principalmente depois da realização da primeira conversa que foi extremamente satisfatória, mas que me fez se sentir em dívida com os alunos. Apesar dessas conversas não possuírem um molde de diálogo pronto, me colocava para eles como colega de profissão, como jovem periférica, como mulher, como fã de um cantor, como leitora ávida, como especialista em andar de trem, como só eu conseguia me colocar, mas também me colocava como pesquisadora. Então começava por aí, enquanto eu me colocava, contando como minha formação se deu, meus problemas nessa trajetória, minhas lembranças, minhas saudades, assim como os desafios curriculares e sociais que enfrentei enquanto me graduava como professora de História de 2015 a 2021, abria o movimento da fala para a conversa e em troca esperava apenas ser ouvida, e que nessa escuta não fosse apenas respondida, mas que pudéssemos construir ali um espaço de reflexão sobre nossa formação – a minha graduação que vinha de anos anteriores mas que continuava ali e a deles que acontecia naquele momento em relação com a minha. Tudo dentro dos limites discentes que eu não podia ver ou sentir, mas que tinha esperança de que nesse processo, os discentes se sentissem confortáveis e livres para narrarem suas próprias travessias até a componente curricular de Currículo naqueles períodos.

Nesse processo, conversamos sobre seus currículos como resultados de negociações, como parte dinâmica da formação, como eles burlavam e se perdiam nessas trajetórias, sobre seus medos e dúvidas, sobre as decisões e suas consequências. Esse movimento, de pensar o currículo de maneira fluída, compreende que essas negociações se instauram em movimentos contingenciais, múltiplos e que muitas vezes não se inscrevem como instruções curriculares e

legislativas. Pelo contrário, se inscrevem como parte de um processo que burla tais diretivas. Cocriando com o diferente, sem descreditar o que vem antes, mas reconhecendo o conhecimento outro, como conhecimento pleno. Afastando o reconhecimento da multiplicidade da ideia de tolerância e adaptação, mas construindo um diálogo com a diferença e sua existência de maneira glocalizada. Quando falava de minha formação, estendia uma mão, mas não os obrigava a pegar, tentava consolidar ali o movimento de rede, que não me dava o direito a qualquer narrativa presente na sala, apenas esperava poder ouvir.

Mas o campo não é apenas uma idealização, para a pesquisa era um espaço físico, era sala de aula. Então como parte das conveniências que a pesquisa te demanda, foi realizada a gravação das falas, e negociada a possibilidade de reprodução com os discentes, para que a dissertação se mantivesse fiel aos próprios propósitos, qualquer ferramenta utilizada para registrar a conversa não deveria e nem seria motivo para preocupação, de maneira semelhante a negociação para a gravação e reprodução das falas se deu. O momento das conversas era quase um espaço seguro, os alunos podiam me dizer o que quisessem, nem tudo entra nesta pesquisa. Pois, o objetivo era deixá-los livres e confortáveis para que ao me apresentarem suas conclusões e questões acerca das suas formações, que nada fosse considerado detalhe descartável, mas que nada lhes fosse desconfortável. Para isso, a abertura para não participação foi incontornável na construção deste campo. Uma vez que a conversa se coloca aqui como uma profissão de fé no outro e em sua capacidade de nos ouvir, e quem sabe um dia, mesmo sem concordar, nos compreender (SERPA, 2010, p.21).

As sessões seguintes serão dedicadas a apresentar por meio da narrativa discente tudo aquilo fala dos discentes sobre os discentes e suas formações. Das razões que os levaram a decisão pela formação docente, àquilo que os preocupa diante dessa formação e sobretudo acerca de suas expectativas diante da docência. O material exposto supera as dinâmicas das “Conversa de Formação” realizadas no 2º semestre de 2022, e no 1º semestre de 2023 com duas turmas distintas do componente curricular de Currículo, ambas ministradas pela professora Maria Luiza Sussekind. Nelas farei a apresentação das turmas, com as observações apreendidas durante o semestre letivo e do material produzido pelas dinâmicas conduzidas com os alunos. Nas duas conversas, a liberdade de apenas narrar, parar, questionar o colega,

jogar uma frase solta, retomar o fio que perdeu ao contar uma história e mesmo assim revogar sua participação a qualquer hora permitiu conjecturar o uso dessa metodologia junto do cotidiano, espaço no qual os fios temporais e os fios da experiência foram desenrolados e percorridos junto dos discentes quando a lembrança era recuperada e ativada. Nas sessões seguintes, as duas conversas e consequentes dinâmicas serão apresentadas de maneira separada, não apenas para preservar a singularidade de cada turma, mas também para detalhar o processo de cada uma e as escolhas que empreendi diante de suas especificidades.

“G1: Preparar aula, dar aula, corrigir prova, cuidar de aluno, educar aluno...

G2: É como se não fosse suficiente ser professor.

S: É, tipo, ah, mas faz só música?

É (GERAL)”

3.2 Currículos Matinais e o Abismo

O título da seção faz alusão a fala de um aluno durante a conversa de formação, e que é retomada na dinâmica realizada na última aula do semestre, a “Conversa de Fim” idealizada e coordenada pela professora Sussekind, explico essa origem que extrapola o cenário de fim pintado pelas ações e falas daqueles que analisam a profissão docente a partir de uma perspectiva neoliberal, não acredito nesse fim, essa dissertação nasce disso também. Mas é importante sublinhar o que constitui essa turma em específico, o que dá origem ao abismo.

Vale ressaltar que esse era primeiro semestre em que adentrava a sala de aula da graduação como outra coisa que não inteiramente uma aluna. Essa conversa se realiza no segundo semestre do ano de 2022, em 25 de novembro para ser mais exata. Entrava como mestranda, como professora no seu estágio docente, mas também como Juliana, aluna desde sempre, ansiosa com o que sabia que iria enfrentar, que tinha a liberdade de conversar com os alunos habitando aquele espaço privilegiado de não ser inteiramente aluna e não ser uma professora universitária efetiva, ser um entremeio que expurgava os alunos de qualquer relação hierárquica de poder. Sabia que desde o início do semestre essa turma era fonte de preocupação, para a professora e para mim, para a construção desta pesquisa, para o andamento do semestre e mais profundamente para o que significava uma turma de graduação, de tema obrigatório na licenciatura, caminhar tão esvaziada como aquela normalmente era. Algumas hipóteses vinham a mente, uma vez que as aulas eram realizadas as sextas-feiras de manhã e isso já torna a presença menos atrativa, ou então, pelo medo da reprovação por falta – afinal neste cenário, para o universitário, o Rio de Janeiro muitas vezes se coloca como empecilho para “estar na universidade”, não apenas para os graduandos e pós-graduandos, mas para todos em diversas abissalidades; somadas a isso, existia uma gama de questões que atravessavam os alunos matriculados, desde a distância até a necessidade de priorizar estágios, outros componentes curriculares e, como será apresentado, a própria saúde mental. Como resultado, a primeira turma de Currículo com a qual conversei estava bem reduzida.

Em média, realizamos as aulas com, no máximo, 4 alunos por vez. Alunos quietos, que se originavam de cursos diferentes, com cargas diferentes e por isso, estranhos entre si. Escrevo isso para relatar que o primeiro contato com o campo não

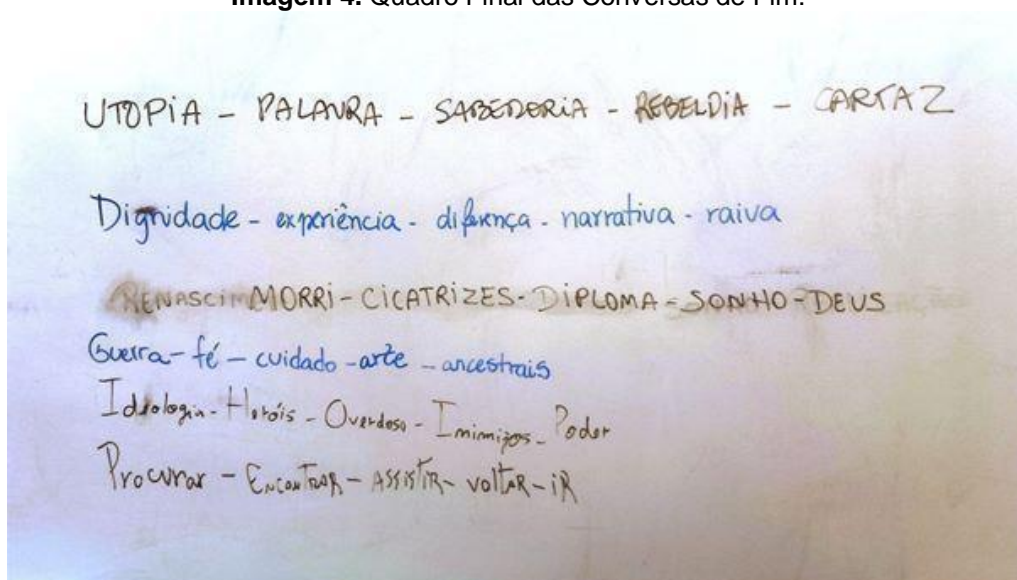
foi fácil, navegar o componente curricular e ao mesmo tempo se integrar a redes transversais e humanas já é trabalhoso, mas construir uma rede do zero – com estranhos que nem se esbarram pela universidade – é ainda mais difícil. E a perspectiva e possibilidade de trancamento que assola todo aluno parecia muito tangível para aquela turma. No decorrer das aulas, porém, foi possível durante minutos antes, durante e depois das aulas a construção de pequenos vínculos com os estudantes. A explicação de um procedimento burocrático aqui, o compartilhar de uma música ali, encontrar na discente uma colega fã do seu artista favorito e ir embora falando sobre isso. Tudo foi se solidificando para que então as questões formativas daqueles alunos pudessem emergir – sem um momento específico para tal. Elas apareciam durante a discussão de um texto, ou de um acontecimento na cidade, após e antes das aulas, pelo grupo da turma ou nas dúvidas que não encaravam a luz do grupo por vergonha, mas que paravam no meu celular. Elas reapareceram na conversa, mas também na dinâmica da “Conversa de Fim” do dia 13 de janeiro de 2023, encerramento das aulas.

Especificamente nessa aula final realizamos as “Conversas de Fim”, dinâmica que irá nortear os subtópicos dessa seção por condensar em forma de escolhas aquilo que, mesmo sem intenção, os alunos apresentaram durante todo o semestre. A dinâmica não teve planejamento meu, ou decisões minhas acerca do nome, da metodologia ou da direção da aula. Mas, assim como durante todo o semestre, a conversa se instaurava como uma possibilidade de diálogo entre os alunos e sua professora, entre a expectativa que eles tinham sobre como seria uma aula de currículo e a experiência que agora já se cristalizava acerca do que era e do que havia sido o semestre. E por isso foi impossível ignorar a dinâmica na escrita da dissertação. Para a realização da conversa de fim, foram feitos alguns arranjos. Diferente da conversa promovida com os alunos e direcionada para a construção dessa dissertação, a conversa de fim se constituiu como uma dinâmica de autorreflexão. Nela, cada aluno, partindo de suas experiências pessoais, suas vontades e seus repertórios, tinham que escolher uma música que lhes representava **naquele momento**, que falavam sobre suas angústias, questões e anseios - se existentes; e a partir de suas músicas escolher palavras marcantes. Essas palavras deveriam estar na música, em sua letra, e apenas após a escolha da música é que o aluno se levantava, ia ao quadro e escrevia suas palavras. Essa escrita não era

despreocupada, ela era norteadora pela explicação que se seguia: por que essas palavras? Por que essa música?

Na imagem 1, é possível ver quais foram as palavras escolhidas, não só pelos alunos, mas também pela professora e por mim⁴⁵. Não obstante, é proposital que só é possível visualizar as palavras escolhidas e escritas pelos alunos, mas não o nome das músicas escolhidas. Essa decisão foi tomada porque no momento de reflexão de cada aluno, ao encarar o quadro branco – nem sempre tão branco com a escrita anterior – a música escolhida tocava para a sala inteira ouvir e refletir. Elas tocavam enquanto o aluno pensava, de frente para o quadro. Enquanto eles ouviam, refletiam, duvidavam de si, escreviam, apagavam suas escolhas e reescreviam, ainda tinham a música tocando ao fundo para referência, não só da letra, mas do porquê da escolha. Além de deixar com que os colegas ouvissem também a música e acompanhassem junto da letra e das escolhas de palavras as mudanças que os colegas faziam. Essas escolhas não tinham a ver com as suas razões para escolha pelo magistério, mas sobre as aulas, e como elas se encaixavam na travessia formativa que haviam habitado até aquele momento.

Imagem 4. Quadro Final das Conversas de Fim:



Fonte: Acervo pessoal

⁴⁵ Na esteira de fazer parte das redes desses alunos, participamos das dinâmicas como iguais. Assim como foi feita a tentativa de não hierarquizar a Conversa de Formação, me abri para os alunos na expectativa de poder compartilhar com eles tudo que possa dizer respeito a minha formação e a quem sou. Assim, a primeira linha de palavras diz respeito a escolha da professora Maria Luiza, e a segunda linha, as minhas escolhas.

Por meio dessas palavras é que serão apresentadas partes das narrativas⁴⁶ dos alunos, através da mistura dessas palavras é que foram exploradas algumas questões a serem apresentadas na pesquisa.

3.2.1 Arte – Diploma – Sonho – Guerra e outros jeitos de fazer um currículo

A nossa Conversa de Formação foi realizada no dia 25 de novembro de 2022, e teve a duração de 1 hora e 30 minutos. Ela contou com a presença de 4 alunos de graduações diversas. Um aluno da Licenciatura em História, um aluno da Licenciatura em Música, uma discente de bacharelado em Atuação Cênica e uma discente do curso de Pedagogia. Mas nessa parte o foco é na **S**, discente de Atuação Cênica. Bacharelado em Atuação Cênica.

Durante a escrita vim dizendo e repetindo que o objetivo é dar espaço para que narrativas de professores em formação fossem escutadas, que fossem, pelo menos, consideradas. Que os possíveis tensionamentos levantados pelos futuros professores fossem, senão compreendidos, apresentados. Então, imagine a surpresa de receber em uma aula de Currículo uma aluna que não só não estava inscrita em uma licenciatura, como também não dava a mínima para a construção curricular de seu curso? **S** é uma jovem de 23 anos e ancestralidade indígena, que afirma seu destino final⁴⁷ como educadora das escolas que existem nas aldeias, educando e sendo “mais que uma professora”. Tudo isso, enquanto cursa o 5º período de Atuação Cênica, sem a formação da licenciatura.

“A licenciatura é o que teoricamente eu teria que fazer pra me formar como professora.”

Foi como ela, em nossa conversa, começou a adentrar as questões de sua formação na universidade, depois de nos contar uma travessia turbulenta como filha da classe trabalhadora, bolsista em uma escola privada, seus problemas com professores que descontavam nela os problemas que tinham com seu pai, professor

⁴⁶ Para a transcrição das falas dos sujeitos foram empregadas algumas convenções: 1. “...” será utilizado para pausas durante a fala; “(...)” para demarcar espaço de tempo entre uma ocorrência e outra; “/ /” para transcrição aproximada (no caso dos registros de observação); “xxx” para falas incompreensíveis e “nnn” para substituição de algum dado que poderia ser categorizado como sensível;

⁴⁷ A questão do “destino final” foi um combinado silencioso que usamos em nossas conversas informais nos corredores da universidade, falando de sonhos e de onde queriam chegar com suas formações e até mesmo ao ser questionada sobre o que eu queria fazer com a minha – o mestrado -, o uso do “destino final” emergiu e se transformou no sinônimo de emprego dos sonhos dentro e fora da conversa.

da escola particular em que ela cursava o ensino fundamental. E mais profundamente, ao demarcar que

“o sistema acadêmico é errado, assim... tipo, essa questão de a gente ter que ter nota para poder passar e a gente ser cobrado, de ter que tá, entregando coisas que às vezes a gente não consegue entregar, num ambiente que é pra gente tipo, tá se tornando uma pessoa. E além de tudo né, a educação não é só tipo aprender o que tá escrito num livro, ou aprender conteúdo né, é a gente conseguir se desenvolver assim...”

Ela apresenta a tentativa de se afastar das estruturas legais da formação, do se formar professor através do ensino superior com a licenciatura ou a pedagogia, trilhando outro caminho para ser um educador, ou de maneira mais específica, uma educadora indígena, burlando até mesmo as flexibilizações já dadas pelas reedições da LDB.

Retomando que na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o artigo 62 aponta que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

E na redação dada pela lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, o artigo 62 instaura que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, Lei nº 13.415, de 2017).

Essa mudança na redação indica um pequeno nível de flexibilização em relação aos níveis contemplados, passando dos quatro para os cinco primeiros anos, mas não retira, até o momento, a obrigatoriedade da licenciatura plena como formação mínima. Então por quê? Por que se manter em um bacharelado, considerando a determinação com que a discente se afirmava diante da docência e de um futuro como educadora? A resposta não surpreende, ela diz

“eu estou há três anos na faculdade, já com três anos esse ano e tipo, eu não tenho vontade de fazer o ENEM de novo para cursar licenciatura (...) Eu estou muito tempo aqui. Tipo, eu quero já começar a andar.”

Mesmo quando o sujeito já está inserido no espaço universitário, mesmo já tendo o conhecimento das táticas e das burocracias da universidade, existe um

desânimo e uma urgência em se formar e estar apto a atuar – mesmo que a formação não garanta de maneira nenhuma a atuação –, é uma urgência que pode ser relacionada as grandes demandas capitalistas que assolam os corpos, as crescentes instabilidades – de reformas à cortes; mas também da necessidade de se livrar das amarras que a seguram enquanto aluna, as que surgem até mesmo antes da entrada na universidade, advindas das questões socioeconômicas, políticas e para a discente, sobretudo, culturais. Essas questões, quando somadas àquelas enfrentadas por sua área de atuação (as dificuldades com falta de investimento na área artística, a narrativa de desestímulo direcionada a ser artista no Brasil e a certeza de não conseguir viver apenas de sua arte), e as dificuldades que fogem do controle humano pertencentes ao cotidiano, podem ser cristalizadas no entendimento de que o que realmente segura, e impede uma formação plena são as amarras impostas pelo currículo que ela percorre. E diante disso ela não vê outra opção a não ser “fazer o seu⁴⁸ próprio currículo acadêmico mesmo.”

Como pesquisadora que contou com as próprias táticas para sobreviver a formação universitária, que busca nas narrativas de colegas de profissão as táticas empregadas e criadas por eles em suas respectivas formações; ouvir a vontade explícita de uma discente desde a primeira aula de Currículo, de criar um currículo novo, próprio e que atende às suas necessidades apenas, foi inquietante e animador. Mas surgiram dúvidas básicas, afinal, se a discente sabia que se formando como bacharel em Atuação Cênica ela não teria o necessário do ponto de vista legal para atuação como docente nas redes de ensino do Brasil, como ela poderia de fato deturpar seu currículo em favor dessa atuação? E porque fazê-lo, se não muda a titulação final do diploma?

Em relação ao “como”, ela diz:

“Então, tipo, eu pego matérias obrigatórias que eu preciso fazer pra poder ter o meu diploma, mas eu também pego matérias que não são do meu, que às vezes nem são do meu próprio currículo, assim como Currículo que eu peguei porque eu quero muito me formar como educadora e por mais que eu sei que tipo, vai ser um pouco mais difícil pra mim para entrar nessa área.”
(Grifo meu)

⁴⁸ A discente diz ““fazer o meu próprio currículo acadêmico mesmo.”, a edição da fala se deu apenas diante da adequação ao texto.

Não se trata para a discente da titulação em si, sua crença em uma formação que seja para uma vida mais plena, muito delineada por sua visão de mundo derivada dos princípios e perspectivas indígenas, próximas também daquelas apresentadas pela obra de Krenak (2019), não crê e não pode enxergar em uma formação fragmentada. Esse repúdio pelas “regras” do mundo acadêmico pode ser percebido nas falas acima apresentadas.

Não apenas por conta de sua ancestralidade, mas porque dentro da rede formativa que estava sendo exposta durante a conversa de formação, havia um consenso de que aquela formação não lhes cabia, mas que seguia outros rumos. Rumos mais voltados a demandas que não eram compreendidas pelos alunos, e nesse sentido, com esse contexto a discente preferia forjar o próprio caminho, mesmo que em termos legais, ele fosse ineficaz em lhe fornecer um diploma para a docência. Ou seja, quando a discente diz “Tô nem aí pra grade da academia, tô c*gando” (Observação da aula do dia 07 de outubro de 2022), não é apenas a titulação e a grade acadêmica que a discente está subvertendo, mas todo o currículo e o modelo de formação docente sob o qual nos formamos professores. De maneira mais pragmática ela explica

“meu plano é imprimir tudo o que eu fizer, vou pegar e mostrar sim, talvez até pedir para o professor assinar uma declaração tipo eu fiz essa matéria, tá ligado? E mesmo se eu falar, você só se comunica na aula. Mas pera aí, aqui ô, por que é que tem que ter um papel? Esse sistema funciona assim, né? Tem que ter um papel que fala sempre, tem que ter um papel.”

Perceber esse movimento de autonomia quanto as decisões curriculares que podem e devem ser tomadas pelos alunos diante de seus currículos, indica primeiro que existe uma demanda em pensar e repensar as travessias que são traçadas pelos alunos através dos componentes curriculares e o que essas travessias nos dizem, mas também de buscar compreender o que é “isso” que esses jovens estão tentando fazer com as próprias vidas, de que forma é possível através dessas rebeldias reforçar e avançar política e socialmente a respeito das problemáticas que circundam a profissão docente. Neste caso, especificamente, encontramos um impasse, porque até mesmo nas concepções sobre o que é um professor da discente existem quebras conceituais já consolidadas que limitam seu próprio fazer, que ocupam de maneira hegemônica as definições da academia, do currículo, da atuação docente, e exagera, quase ingenuamente, as táticas possíveis para tapear o sistema legal, e que, não

obstante, começa a se desfazer do “professor” por vê-lo como aparato de um sistema falho, e não um sujeito praticante com potencial subversivo:

“Por isso que eu queria falar que eu quero ser professora, professora. Mas aí eu mudei pra educadora, porque eu acho que educadora ela abre mais... mais oportunidades pra mim mesmo, porque eu também não quero ser só uma professora, sabe? Não, quero trabalhar na área de educação com arte, com teatro, com pintura, com tudo, entendeu?”

Sem o intuito de fazer juízo de valor acerca das falas apresentadas e criticar o que é dito, mas buscando apresentar e questionar essas noções é que a fala acima foi integrada ao texto. Afinal, cabem as perguntas: Professores não podem trabalhar os atravessamentos possíveis da arte na sala de aula? O teatro? A pintura e o tudo são excluídos na atuação dos professores? O currículo como criação cotidiana permite e instiga a pensar os diversos atravessamentos que aparecem como jogos de luzes nas salas de aula, da pintura ao tudo, a sala de aula engloba e abraça da ordem ao caos. Mas não é sobre esse ponto que me debruço, mas sobre a percepção de que neste modelo formativo, o professor já aparece durante a formação como algo a ser superado. Que mesmo quando parte de um sujeito que aspira o trabalho docente, seja como professora ou educadora, o professor, sujeito delineado e encerrado nos discursos neoliberais já aparece como parte rígida do processo educativo. Considerando a narrativa da discente, é possível atribuir tal pensamento à sua visão de mundo que nega os fragmentos e busca um existir mais amplo, sua travessia formativa anterior aos componentes curriculares que formam docentes, as próprias crenças pessoais e até mesmo a sua trajetória de vida e experiências com docentes – a profundidade das cicatrizes que podem ser deixadas por docentes em seus alunos são diversas e se constitui como uma problemática e um campo de estudo dada a amplitude das variantes teóricas, não é argumentado o “se”, e sim o “quanto” – mas é questionável que essa noção se mantenha e acompanhe essa discente até a vida pós-universidade, seja nas escolas, teatros ou aldeias.

Essa narrativa aparece primeiro por sua especificidade, foi um prazer e uma tortura conversar sobre essa conjunção de vontades e sonhos, perceber que ao falarmos da formação docente universitária, e arquitetar discutir as licenciaturas e a pedagogia na pesquisa, ainda existe um mundo de sujeitos que se formam em intersecções e possibilidades, que se fazem rebeldia frente a todo um sistema, criando currículos outros, cuja validade é indiscutível, afinal a universidade, como educação

superior pública tem o dever de “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração” (Art. 43 – V, da LDB), e a discente ao criar e cocriar possibilidades está cultivando seu desejo por aperfeiçoamento cultural e profissional ao mesmo tempo que questiona e ignora a sistematização curricular que lhe é apresentada, e segue planejando e buscando formas de alcançar muros altos:

“Esse é meu plano (juntar os históricos e apresentar como prova de formação), na verdade, e aí mostrar tipo, junto com o currículo, com o que é pedido para um professor ser formado como um professor...esse é meu plano.”

3.2.2 Inimigos – Encontrar – Cicatrizes – Ir e como teimar em se tornar professor

Diferente da seção anterior, na qual foi abordada uma questão que diz respeito a situação particular de uma aluna – levanto essa situação sem negar que é possível que outros alunos caminhem em seus currículos em condições análogas nas diversas esquinas das formações, todavia, na pesquisa apenas essa aluna emergiu; essa seção irá tentar dar conta de uma questão antiga e que aparece em mais de uma narrativa durante a conversa e já levantada na escrita da pesquisa: a desvalorização docente. Por se tratar de uma seção que embarca de fato na conversa, algumas convenções da transcrição serão feitas. Para início de conversa, os nomes dos alunos serão substituídos por uma combinação de letras e números, e às vezes apenas um desses elementos como no caso de **S**, já apresentada na seção anterior. Essa escolha foi feita apenas em vias da necessidade de diferenciação entre as vozes que aparecem no texto, mas também corresponde aos combinados feitos antes do registro das narrativas dos alunos, e busca honrar a confiança recebida durante a conversa. Ademais, os contextos discentes, assim como as informações necessárias irão ser apresentadas durante a escrita.

Abaixo conheceremos os outros 3 alunos que compuseram a conversa além da S. Como primeiro interlocutor temos G1, aluno do 7º período da licenciatura em Música, de 22 anos; então G2, que é aluno da licenciatura em História, e está no seu 8º período aos 23 anos; e por fim, ME, de 27 anos, aluna do curso de pedagogia que não sabe se localizar quanto aos próprios períodos por conta da pandemia. Neste

ponto da conversa G1 explicava as especificidades de sua formação, as diferenças entre a licenciatura e o bacharelado, que iam das oportunidades de atuação até o renome das universidades públicas que ofereciam o curso de música. Adentrando até mesmo a questão do estágio e na comparação de trajetórias, G2 decide se abrir para a conversa. Como professora formada em história, fui atropelada pela sua fala sobre a licenciatura em História. Ponto comum no campo da História é a dúvida: seguir pelo bacharel ou ir pela licenciatura? Me distancio dessa dúvida uma vez que meu currículo, por desatualização, permitiu uma dupla formação. Hoje, possuo os dois diplomas: bacharelado e licenciatura. Mas a um bom tempo, a entrada do aluno na universidade é condicionada a escolha entre as duas vias de formação. Nesse sentindo, G2 percebe em G1 a mesma dificuldade: uma escolha pela licenciatura também condicionada pelas oportunidades que ela deveria oferecer.

G2: Eu sou da História, 8º período. Eu vou muito na sua linha (se dirigindo ao colega), você pensa em licenciatura como uma forma de abrir oportunidades, eu pensei justamente nisso. Eu entrei como bacharel em história e me vi no meio do caminho. Aí eu pensei “Cara, o que vamos fazer da minha vida?” eu entrei sem pensar muito, assim, a S tem um caminho. Ela sabe exatamente o que ela quer fazer, e eu tenho inveja disso porque eu não faço ideia...

S: Mas eu vou te falar uma coisa, sem querer cortar você, não tem como você querer. Eu acho que você (G1) entende isso, porque você é músico. Não tem como você querer trabalhar nessa área específica e não ter isso. De tipo “Não, eu vou fazer isso!”.

G2: Então, eu fui construindo, pensando aqui como fazer, tipo calma aí... E aí eu fiquei pensando, pensando... E aí foi, eu tenho que pegar a licenciatura para pelo menos ter uma oportunidade. Além do ensino, que é uma coisa que eu gosto, sempre gostei de ajudar os amigos, dar aquelas aulinhas, nãoos e se vocês fizeram isso na escola, eu fiz com química que eu era bom em química. Mas eu juntava um grupo de amigos que não entendia nada e dava umas aulinhas para eles. Adorava. E eu adorava também. Eu falei pô, cara, vou tentar, não vou trocar de curso. Estava num limite pra trocar, vou trocar com quem sabe, mas mais oportunidade, mais me dá mais expectativa. E eu fui construindo a ideia de ser professor. E aí ficou uma coisa bem, só pra constar. Você teve 360 horas⁴⁹. Eu tive 140 horas só de estágio em dois, dividido em três, na verdade. Só que o estágio um não foi em museu, não foi em escola, foi na nnn mesmo. E aí, o dois e três foi fundamental dois, e ensino médio. A gente nem faz estágio em escola, em educação básica, é só o fundamental dois e médio. Acabou.

G1: Achei que as licenciaturas fossem padronizadas... então tô sofrendo mais que você...

Juliana: É por isso que eu disse que é tanta coisa diferente. E é muito diferente. Varia de curso, varia de especialidade, é diferente.

⁴⁹ Se dirigindo a mim, Juliana, no trecho anterior havíamos falado sobre as diferenças entre os estágios obrigatórios, ponto que será retomado mais abaixo.

G2: *E aí você é largado na escola e se vira. Até o encontro com o professor, que foi o orientador do meu estágio dois. Ele falou essa semana, pô eu tenho vergonha do estágio que eu dou pra vocês... vocês são soltos lá e... valeu, eu não posso fazer nada. Não posso fazer nada, não é culpa dele. É culpa da nnn, a matéria funciona assim. Mas é só isso, uma escola, vê o horário lá com o professor, e vai na hora que você quer, aí tem como cortar hora com passeio, um evento na escola, mas é uma coisa meio estranha e você depende do professor, da escola para você aprender. No meu caso, a professora não dava aula, ela botava um vídeo e acabou. Era só isso.*

A escolha condicionada e o descontentamento com as condições que o contato com a escola se dá, aparecem de maneira mais forte nas falas de G1 e G2, principalmente por não ser possível, em suas perspectivas, a construção de um vínculo com as turmas em que atuam e com os professores com quem se relacionam no cotidiano da prática de estágio. Em suas percepções não se trata apenas de uma falta de estrutura, uma vez que eles conseguem estar presentes na escola, mas sim de um desestímulo que se inicia na perceptível desvalorização da profissão docente. Na esteira de não subestimar os outros, é imprescindível não desdenhar daquilo que se torna experiência para aluno em formação. Quando o professor do estágio admite sentir vergonha dos modelos que formam os alunos, que tipo de sentimento pode-se esperar desse aluno em relação ao próprio futuro? Não é apenas aqui que se percebe um despreço pela docência que se deriva de docentes atuantes influenciando e marcando esses professores em formação.

G2: *A gente não tem noção dessa responsabilidade, né? Eu tenho aula de didática, que é a minha professora falou. Vocês vão ouvir muito uma frase tipo “ah, você é professor”, e a professora, e faz mais o que?” assim?! Tipo assim... Aí eu lembrei que minha namorada já falou isso, ela falou assim “você vai ser professor, mas você vai fazer mais o que?”*

G1: *preparar aula, dá aula, corrigir prova, cuidar de aluno, educar aluno...*

G2: *é como se não fosse suficiente ser professor.*

S: *é tipo, ah, mas faz só música?*

É (GERAL)

G1: *você é só professor de música?*

Juliana: *E se parar para ouvir você 20 minutos sobre como está sendo sua formação, a pessoa fala “Nossa, por que você não desistiu que você não faz outra coisa?”*

ME: *é mais fácil pelo contrário, né? Porque meu padrinho, professor, diz “Você tem certeza que você vai fazer isso? É muita luta.”*

G2: *isso comigo também. Meus pais falam, você vai fazer isso? Pô, vou né... E você tem certeza?! Pô tenho né... Muda enquanto dá tempo, cara... não é pra você falar isso. Eu ouvi isso assim, 20 vezes.*

Juliana: *É difícil eu visto de uma pessoa que está trabalhando nisso, né? É complicado.*

G1: *Isso se tornou algo muito claro. O professor sofre desde antes de ser professor, sem nem se formar. Já na graduação ele já tá sendo bombardeado dessas questões de quando vai trabalhar. E eu ao mesmo tempo você já está trabalhando pra cacete e ao mesmo tempo junta a faculdade não te incentivando nem um pouco, nem você se formar e nem a você seguir na sua área pra depois você estar numa escola que muitas vezes vai ver o aluno como cliente. Então a sua aula não é uma prioridade para escola e serviço.*

Nas pesquisas que estudam a escolha pela docência (STAMBERG, NEHRING, 2018; GALLERT, TACA, 2016; SOUSA, MARQUES, 2016; VALLE, 2006) observa-se que é impossível desligar do docente em formação tudo que diz respeito ao docente formador. Na escrita dessa dissertação, na escolha de trazer essas falas, retomando a questão inicial desse texto constato que na escuta desses alunos está grande parte daquelas cicatrizes ignoradas, e aquelas forjadas pela sobreposição entre o tempo formativo e o tempo de vida desses sujeitos. Educação como carreira que é para quem tem tempo é invocada e esfregada no rosto desses alunos a todo momento, e como se não fosse suficiente, esse comando social de desprezo à docência é reproduzido também pelos sujeitos que atuam nas redes formativas.

Sem cair no viés da denúncia pela denúncia, é inegável que dificuldades existem e precisam ser apresentadas sempre que possível, encarar nossa glocalidade (SUSSEKIND, MERDALET, 2022), faz parte daquilo que nos forma professores, não estamos, como profissionais, cariocas, brasileiros e sujeitos praticantes do cotidiano, isentos do que nos cerca e nos atravessa. A característica intrínseca que mescla e deturpa os tempos - de formação, do sujeito praticante e de seu contexto; torna urgente através desse tipo de narrativa a necessidade de repensar até que ponto, como campo, conseguiremos seguir sem dar atenção as feridas já mencionadas anteriormente nesta dissertação – da contingência de ampliação da categoria docente, das disputas que cercam as formações, dos desprezos que cortam os sujeitos praticantes etc. Não é animador para o campo que a resposta dos alunos sobre suas expectativas diante da própria formação seja:

G2: *para mim parece um abismo.*

S: *pra mim também...*

G2: *É muito assim. Não tenho a menor ideia.*

S: *O que eu tenho na verdade é medo. Medo de não conseguir fazer o que eu quero fazer. Porque... já é difícil trabalhar na minha área, e ser professor na minha área... não é uma coisa que tem... que eu quero trabalhar na*

educação pública. Não quero trabalhar na educação particular. Não é uma vontade minha. Tenho certeza de que isso vai acabar acontecendo uma hora, porque o mercado, especificamente, está mais aberto para isso de ganhar dinheiro mesmo, porque eu posso trabalhar em projetos sociais, tudo isso que vai ter trocentos para trabalhar na comunidade, mas isso não vai me sustentar, então tenho um pouco de medo de não conseguir fazer mesmo o que eu quero fazer, porque o próprio sistema não permite esse. Para você conseguir.

3.3 Currículos Vespertinos e os porquês

Diferente da seção anterior, o título dessa seção não retoma apenas aquilo que é dito pelas alunas. O “porquês” que compõe o título na verdade retoma o início dessa dissertação, dos meus porquês e comos, e alude as questões que não pude responder nesta conversa de formação. Como dito no início desse capítulo, algumas concessões e adaptações foram feitas em cada turma. Esta, se diferenciava da primeira não apenas por ter suas aulas realizadas durante o período da tarde nas segundas-feiras, mas porque eles me questionavam muito fora das aulas. Foi a turma com quem mais me comuniquei. E como consequência a qual mais tive acesso.

Essa turma, como já mencionado, tinha as aulas realizadas às segundas-feiras, e como combinado com os alunos a professora iniciava sua aula apenas às 14 horas, e isso não se dava por conveniência para a professora, mas porque o currículo, como conversa complicada que só se emaranha, é atravessado por tudo. Então, nas primeiras aulas do semestre foram feitos combinados que foram refeitos e reforçados sobre o horário, considerando com os alunos a questão do horário de saída dos estágios, a necessidade de se alimentar no bandeirão, a fila que os alunos enfrentavam para isso, a necessidade de correr e pelo menos pegar um café para conseguir assistir a aula, o tempo e a dificuldade de chegar na Urca, um local afastado etc. Talvez por isso o meu contato com eles tenha sido mais amplo, para além da liberdade que os alunos tinham em me enviar uma mensagem no WhatsApp para comunicar uma falta, ou pedir uma ajuda, desde o início do semestre houve um movimento natural de ir contra a hierarquia em sala de aula, havia a intenção de produzir relações horizontalizadas. Existia uma professora que sem dúvidas era quem ensinava, mas que também ouvia, – reforço pela terceira vez nessa escrita que ser ouvido como aluno da graduação é um privilégio – que adequava horários e reorganizava o cronograma em função do que a turma apontava, que basicamente, respeitava o cotidiano que habitava, que colocava ali o ensinar-aprender-ensinar, no qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996). E isso, para a construção da conversa fez toda diferença.

Essa turma, ao contrário da anterior era grande, com 28 alunos no início do primeiro semestre de 2023, e 24 alunos no final. Era também inteiramente constituída de alunos do curso de Pedagogia, em maioria cursando seu 3º período, com exceção

de 2 alunas, que estavam respectivamente no 7º e no 6º período da Pedagogia. A conversa com essa turma, porém, já no fim do semestre, no dia 3 de julho de 2023 não contou com a presença, ou a participação de todos. Para além da escolha que os alunos podiam fazer sobre sua participação, eles também já haviam relatado que havia a escolha da presença por conta da carga. Não apenas horária, mas também de trabalhos. O famoso “faltar a aula para poder estudar” foi uma questão neste dia, não que eles considerassem a conversa final da aula de Currículo menos importante que as outras de seus cronogramas, mas diante da possibilidade de participar ou não participar e conseguir realizar algumas tarefas pendentes, como alunos, eles viam ali uma rachadura de possibilidade e nessa possibilidade o uso de uma tática, não nova, mas que os ajudavam a sobreviver ao fim do semestre.

Por isso, na conversa de formação, mesmo com uma turma de 24 alunos, estavam presentes apenas 9 daqueles matriculados. Desses 9, a conversa contou com a participação de 7 alunos em suas dinâmicas.

É importante frisar que todos os participantes dessa conversa eram mulheres, na turma em si, a presença feminina era maioria esmagadora. Diferente da primeira conversa realizada, que juntava outros cursos e se dividia entre 2 homens e 2 mulheres no diálogo, essa turma apresentava um número muito maior de mulheres que de homens normalmente e na realização da conversa apenas as mulheres participaram. Portanto, a partir daqui escrevo apenas alunas ao falar da conversa de formação 2, apesar de nas transcrições respeitar o combinado de substituir seus nomes por “estudante X” com seus respectivos números, nesta escrita, após a transcrição e leitura, gostaria de demarcar que a conversa se deu entre mulheres que estão se formando como professoras.

Para a construção da conversa com essa turma foi necessário antes que eu pensasse no nosso semestre até ali. Estávamos no fim do primeiro semestre, a turma estava cansada e tensa com as tarefas que o fim do semestre universitário demanda, isso sem contar que essa turma era composta por um número de alunos que, já no terceiro período, ou estagiavam, ou estavam tentando conseguir um estágio ou trabalhavam, então além do estresse que a faculdade lhes gerava, havia também tudo aquilo que eles lidavam em seus estágios e trabalhos, especialmente aqueles que estavam em escolas se preparando para o período de férias de seus alunos. Levar

isso em conta foi importante também para construir a conversa com esses alunos, mas principalmente para pensar que dinâmica para além da conversa, para além daquilo que me serviria, o que seria importante para aqueles alunos também.

Foi pensando sobre isso que a escrita de Goldberg (2021) aparece. Com o resgate do autoconhecimento como conhecimento válido, sobretudo com a afirmação de que “todo conhecimento é autoconhecimento” já no título de sua escrita, Goldberg (2021) reforçava de maneira breve e leve aquilo que estava sendo construído durante todo o semestre: a sala de aula criava conhecimento, seus sujeitos eram intelectuais. Completo dizendo, os estudantes criavam e recriavam, tinham táticas, construíam espaços para sobreviver quando não conseguiam viver.

Em suas 12 páginas, a autora tocava em pontos importantes sobre o fazer autobiográfico, sobre o entendimento do conhecimento para além dos moldes ocidentais de conhecimento legitimado e urgia que se voltasse para si na construção do conhecimento (GOLDBERG, 2020) e me parecia válido retomar essas ideias com os alunos no momento em que falavam sobre suas formações, mais que isso, que pudessem se questionar e colocar num papel aquilo que os levava até a sala de aula, que respondessem em suas possibilidades o porquê da escolha pela docência. Por que ser professora? Sabia que ao perguntar isso na conversa iria interferir demais com a proposta de deixar emergir o que os alunos quisessem em suas falas, então voltando as minhas referências decidi no momento de envio do texto para a turma que as escritinhações livres (SUSSEKIND, 2011, 2012) da minha orientadora e professora deles, precisavam estar comigo no momento da conversa de formação. Todavia, me pegava deturpando a concepção dessas escritinhações, a liberdade dada como pressuposta pela autora ao instigar a escrita parecia ser descaracterizada quando eu, pesquisadora, perguntava as alunas, meu campo, o porquê da escolha pela profissão. Diante disso, me afasto da ideia de divisão entre referência acadêmica e referência de vida, e passo a questionar esse ponto cego que invisibilizava não só um arcabouço de vida, mas também um arcabouço teórico. Nesta dissertação, considerei como intelectual vivo o rapper Emicida, e esqueci que, na pilha de leituras feitas por prazer estava escancarada outra referência viva, Conceição Evaristo.

A escrevivência aparece aqui não como substituto da escrivinhação livre, mas como conceito articulado. A verdade é que não entendo a necessidade de abrir mão e realizar uma escolha conceitual. Para Evaristo (2020), a escrevivência é:

...interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me auto inscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. Por isso, repito uma pergunta reflexiva, que me impus um dia ao pensar a minha escrevivência e de outras. (EVARISTO, 2020, p.35)

Quando hibridizada junto das escrivinhações livres (SUSSEKIND, 2011, 2012), a escrevivência ganha, para a dinâmica, um direcionamento que fala da sala de aula, com a sala de aula e seus alunos. A necessidade de se colocar no mundo não consegue ser suprida senão por um escrita autobiográfica, reflexiva e longa, a dinâmica não conseguiria dar conta disso, ao direcionar uma única questão a ser respondida - ou não - da maneira que cabia as alunas encontrei um entrelugar que não consegue negar essas formas de escrever, de estar em sala de aula, mas que não se propõe completa, que não fala de tudo, e sim daquele momento. Isso para explicar que a escrita sobre a Conversa de Formação 2 não se limita as falas das alunas, mas conta também com o porquê principal para estarem ali naquela segunda-feira se formando em Pedagogia.

Apesar de ter separado alguns minutos para a realização da escrita, a conversa com a turma começou antes de começar. Ao adentrar a sala iniciei a gravação dos sons, como teste para a gravação oficial, mas em segundos uma aluna entrou em sala. Ela, já a vontade, começou a falar livremente. Me contou daquilo que lhe estava atrapalhando a finalizar o semestre, seus problemas pessoais que extrapolavam a universidade, mas que interferiam na sua formação, e com a lenta chegada das outras alunas outros temas foram surgindo, e a gravação continuou a mesma⁵⁰. Dentre as problemáticas que considero indispensáveis para essa dissertação, me impressiona que a raça só seja tensionada nesta conversa.

Para contextualizar, é importante apresentar que a professora Maria Luiza Sussekind vem desenvolvendo a alguns anos a “Prova Platô”, em sua escrita de

⁵⁰ Apesar de ser o mesmo arquivo de áudio, na transcrição do anexo 2 não apresento parte das falas da aluna. Por serem muito pessoais, mas também por ter combinado com a aluna que suas falas seriam cortadas honrando a máxima de que a participação não era obrigatória e poderia ser modificada pelo aluno quando ele quisesse.

mestrado, Carmo (2022) como parte da equipe que auxiliou na construção desta dinâmica, a apresenta como:

Nós tivemos inspiração na escrita em platôs de Deleuze e Guattari (SUSSEKIND; CARMO; NASCIMENTO, 2020), na conversa feita sob a forma de prova escrita, em folhas sem assinaturas, recorrentemente trocadas pelos estudantes. Não há perguntas, nem respostas, mas conversas. Apostamos nessa invenção metodológica para a pesquisa de campo como instrumento de captura das pluralidades dissensuosas que as redes de conhecimento significações multiplicam nas ocupações que criam e são criadas nos, dos e com os cotidianos. (CARMO, p.59, 2022)

Geralmente, ao final do curso, em sala de aula, os estudantes escrevem sobre um assunto de seu interesse em um determinado período de tempo que vamos alterando durante os registros. Quando o tempo se esgota eles, logo em seguida, trocam suas escritas passando suas folhas para o lado esquerdo a fim de que o outro possa continuar escrevendo, porém, a 61 próxima escrita não deve ser de maneira que busque completar a escrita anterior, mas sim seguindo os interesses que cada um teve durante as conversas e leituras, formando platôs. (CARMO, p. 60-61, 2022)

No primeiro semestre letivo de 2023, estive presente para a realização dessa dinâmica para a turma, lembrando, uma turma grande e às vezes agitada, e o que aparece na conversa em folha não fala especificamente da realização da prova platô, mas do que emerge nela.

Com essa pretensa liberdade da escrita aparecem as opiniões e opiniões não são fatos. Na construção da prova platô dessa turma, um dos alunos, até hoje não identificado, escreveu que “não há preconceito com mulheres, negros, índios, gays...o que existe é preconceito com pessoas de baixa classe social...”, essa escrita gerou outras, mais e menos hostis com diversos níveis de discordância, gerou conversa que saiu do papel da dinâmica e virou discussão na aula. Todos querendo descobrir quem escreveu aquilo, quem, em uma turma de pedagogia escreveria algo assim?

Esse acontecimento poderia ter se limitado àquela aula, mas para nós, parte da equipe, foi um ponto de mudança do cronograma, de redirecionar o planejamento para o que se colocava como questão. A consequência foi a dedicação de uma aula inteira com a Prof. Dra. Patrícia Baroni, pesquisadora renomada da área, para trazer para a sala de aula a questão racial, a interseccionalidade e o racismo. Trago isso por que a conversa de formação 2, originada de um teste de som, começa mesmo é com o questionamento das alunas negras para suas colegas brancas: Por quê?

É importante demarcar que essa é uma conversa que não começa aqui, não foi incitada para, nem se objetiva na pesquisa, ela transpassa as conversas da sala

de aula, e, certamente da maneira que apareceu na conversa, vai emergindo continuar em outros *espaçostempos* das travessias dessas alunas, senão por meio da fala, por meio das questões as atingem. E isso é que é importante para o nóiz da formação. Reitero que o objetivo do trabalho, é mostrar como a abertura para espaços de escuta, mas também de criação nas nossas pesquisas para esses acontecimentos que se dão como oportunidades do cotidiano é uma escolha *políticocpistemológica* que é reforçada diante das narrativas discentes.

ESTUDANTE 3: *Eu acho que nesse dia, quando ela falou sobre o racismo, muita gente ficou quieta, e só quem falou foi eu, nnn e nnn. E eu e a nnn, nós somos pretas, sabe? Tá, mas e o resto das pessoas, sabe? As pessoas que são brancas, elas não têm uma opinião? Não estou falando de vivência, estou falando de ter uma opinião, tipo assim, o racismo existe, eles não têm nada? Não comenta? porque, sei lá, eu acho que foi meio, não tinha algo..., mas eu achei bizarro. Porque só ficou eu, nnn, nnn e nnn falando.*

ESTUDANTE 2: *Não foi uma discussão da turma.*

ESTUDANTE 4: *Foi bem radical. Mas, acho que as pessoas brancas não se identificavam... porque as pessoas, eles têm outras histórias, e as pessoas não...*

ESTUDANTE 3: *Mas, olha, tem coisas a comentar, eu não estou falando de vivência, porque vivência, realmente, uma pessoa branca não vai viver o racismo. Mas, assim, tem que ter alguma opinião sobre, entendeu? Se eu perguntar para o meu irmão, ele é branco. Se eu falar com ele, vamos falar sobre o racismo, ele tem, sabe, coisas a falar. Ele não tem experiências dele com a questão do racismo, mas ele tem a opinião dele de que, tipo, o racismo existe, e isso aqui acontece, meu irmão de nove anos, ele fala sobre.*

ESTUDANTE 4: *Mas eu acho que também tem um lugar muito distante de falar...*

ESTUDANTE 2: *Mas eu acho que a gente não é nem de falar sobre o tema, mas de entender qual é a participação de vocês, como pessoas brancas, nessa luta. Porque, assim, a gente depende de vocês também, sabe? Não como protagonista, mas como apoiadores, mas também depende de como é a vida, e etc.*

O que essa situação gerou para as alunas, além de uma aula específica sobre um tema que emergiu da Prova Platô, foi a percepção de uma desconfiança latente, afinal porque na aula em que raça era o tema, suas colegas brancas pareciam não se colocar? Quando toquei no assunto não esperava um confronto entre as alunas sobre o silêncio branco em aula, mas muitas das questões que surgiram não foram esperadas. Quando contei minha travessia formativa não esperava que este debate surgisse, que o silêncio de suas colegas brancas tivesse machucado as mulheres negras em sala a ponto de se perguntarem o porquê, de perguntarem diretamente o porquê. Em sua obra de 2017, bell hooks fala sobre como o silêncio das mulheres

brancas nas salas de aula universitárias dificultava a construção de um movimento feminista apto a unir as demandas brancas e negras, e que em última instância, a falta de apoio entre mulheres negras e brancas construía um terreno fértil para que os feminismos fossem atacados pelo patriarcado imperialista. É claro que não falamos do mesmo local que hooks, não estamos em uma universidade americana em uma sala de aula de estudos feministas, sequer tensionamos nesta dissertação a construção dos feminismos, mas nesta pesquisa falamos sobre a feminização da docência e seu embranquecimento. Falar de embranquecimento, como já apresentado no primeiro capítulo é falar de silenciamento e invisibilização, é falar da agência branca e da isenção que ainda faz a manutenção desse mecanismo que violenta mulheres negras nas salas de aula. Não que houvesse resposta simples a ser dada, se é que existe uma resposta única, mas apresentar aqui este episódio não é apenas jogar mais gasolina num prédio em chamas, é mostrar também que construir uma sala em que as relações são encorajadas e quando não for possível construir uma sala, construir pelo menos um espaço em que a conversa possa acontecer, sem promover o medo de se colocar no mundo, admite também que nem todo tema seja confortável para todos, que nem sempre se terá respostas para as perguntas e que reflexão e autoconhecimento não são locais isentos de conflito. Participar de um nóiz, não exime a diferença e não dá uma carta livre para não questionar os porquês e conhecer os comos daqueles que estão ao seu redor. Esses movimentos não enfraquecem a construção de uma formação em rede, ignorar e invisibilizar a interrogação sim (ALVES, 2001; hooks, 2017; ARROYO, 2020).

Apesar de pesada, essa discussão inicial foi importante para as alunas perceberem que aquele espaço estava aberto para as acolher, desde o início da conversa e em todos os momentos em que precisei retomar o que estávamos fazendo ali⁵¹, tentei deixar claro que aquele lugar não era para as estudar, mas para estudar com elas. Suas relações não seriam apenas exploradas para a dissertação que eu construía, mas que naquele lugar elas eram livres para falar comigo e entre elas, para questionar as aulas, mas também para se abrir sobre como havia sido o semestre, valia mais a pena participar e ir além do que uma observação ativa para minha própria

⁵¹ Na transcrição da conversa de formação 2, existem momentos em que a discussão foi incompreensível, que alunos chegaram atrasados, que fomos interrompidos pelo DCE, que as conversas paralelas aconteciam e a gente se perdia, por isso, voltava e repetia durante nosso tempo juntos àquilo que era a proposta daquele momento.

formação. Na afirmação e reafirmação desses combinados nossa relação se transformou, em algum momento deixamos qualquer resquício de hierarquia de lado, eu já não era apenas uma estagiária/mestranda/pesquisadora, me tornei colega de sala, passei a ouvir colegas em suas narrativas mais delicadas sobre o semestre, mesmo semestre que observei, mas que eu e elas vivemos de formas distintas.

ESTUDANTE 5: *Eu trabalho de manhã, e eu estudo de tarde, então eu me sinto... Primeiro porque..., Mas aí é uma questão pessoal, né? Mas eu acho válida, porque cada um tem uma questão pessoal, e isso é impossível separar da universidade, do trabalho. Eu acho que é uma coisa. Então, eu tô, tipo, muito deprimida há muito tempo, desde a pandemia. E... Eu chego aqui, eu me isolo, tipo, meu cantinho, não sei se eu vou falar com ninguém, e tal. E, às vezes, eu fico tentando ficar dispersa, sabe? Tentando ficar em alerta na aula. E eu sinto que eu tô de olho aberto, só que quando eu vejo isso, eu sinto o meu corpo, tipo, me dando um tique, pra eu acordar, assim. E isso acontece e isso já aconteceu muitas vezes na aula, da sala dela. Então... É... Às vezes, a faculdade era um lugar, assim, meio triste pra mim, sabe? Porque eu só venho, aprendo, se eu aprendo alguma coisa, e vou embora. E é isso, sabe? Não sei se já foi um lugar de recuperação, de lazer, de, sabe? Então..., mas isso tem muito a ver com a minha própria experiência, meu estado mental na sala. Mas eu acho que é impossível separar uma coisa da outra.*

Essa narrativa demonstra a confiança que a aluna teve no espaço que criamos, mas ao mesmo tempo mostra outras coisas sobre como é estar em uma universidade. Nos faz voltar às considerações já construídas no início do semestre e apresentadas no início deste capítulo, nos combinados entre alunos e professora, entre os próprios alunos, mas também no cotidiano ignorado que não consegue ser acessado senão pela conversa.

Em aula, no decorrer do semestre, e durante a conversa também, essa aluna pediu desculpas. Disse que sentia muito, mas tinha vezes que se sentia acordada e não estava, que já tinha sonhado estar em aula mesmo em casa. Observando em sala, muitas vezes ela estava, de fato, cochilando. Ela havia ficado quieta durante boa parte do semestre. Entrava e saía da sala em silêncio. E o mais rápido que podia. Para quem observa superficialmente pode parecer desleixo com a própria formação, desinteresse desnivelado. Na conversa, enquanto ela falava vi muitas colegas fazendo eco a sua narrativa, acenando que sim, era isso mesmo. Que é realmente impossível separar o sujeito entre aquele que se forma e aquele que vive, que nossa saúde mental afeta a formação e vice-versa, que às vezes a empatia de um professor transforma uma formação, nesses momentos a questão da sobreposição entre o tempo formativo e o tempo de vida desses sujeitos volta com força. E novamente a

narrativa de “educação como carreira que é para quem tem tempo” aparece como um tapa.

As pesquisas sobre formação docente que atravessam a minha escrita e compõem as referências dessa dissertação afirmam, quase como um consenso caótico, que é imperativa a escuta e que certos moldes formativos não cabem, mesmo quando falam de moldes distintos. E apesar da narrativa desta aluna ser vazia de críticas aos seus professores, a fala seguinte pesa seu julgamento ao contar sobre aquilo que experienciou:

ESTUDANTE 4: *Eu acho que eu acho que é uma coisa que eu escolhi pedagogia, porque eu amo a área da educação, e eu acho, tipo assim, incrível, como uma professora que fez a diferença na minha vida, e, tipo assim, eu pensava a possibilidade de ser essa pessoa pra um aluno, e eu via muito isso quando eu dava aula em casa, tipo assim, tem alunos, que eles só precisavam ter um livro, tipo assim, eu não tenho isso em casa, então eu quero estar lá e ninguém me escuta. (...) E eu acho que a faculdade, pra mim, agora, ela se torna algo muito cansativo. (...) E aí me dá ansiedade, e aí um trabalho em cima do outro e o mínimo que você não consegue fazer, tipo assim, eu não consegui ler o texto de hoje, eu me sinto a pior aluna do mundo. Porque, tipo assim, cara, eu não leio o texto. Tipo, a minha obrigação é ler o texto, sabe? Eu tô estudando, e eu tenho quatro vezes que eu leio o texto, eu trabalho. Então, tipo assim, eu acho que tá sendo por enquanto um lugar de conhecer nova de pessoas, tipo, de fazer amizade, mas acho que tá sendo um lugar, cansativo tipo, um ponto da rotina, entendeu? De cobrança, não da família, mas, tipo, a minha cobrança, e às vezes dos professores, e a gente, tipo assim, cara, como se você mudasse o texto, não sei o quê, e aí, tipo, começa a meio que dá um sermão na turma sabe? Só que você não sabe o que cada pessoa passou durante a semana, entendeu? A pessoa não tá tendo uma matéria só na semana, ela não vai, ela não sabe como é que tá, o que tá acontecendo. Eu tive problemas mentais, e eu não tinha um atestado, faltava um médico, não tinha um atendimento, não atestaram. E, tipo, se eu faltasse, eu teria ouvido coisas... o professor que ia falar assim, eu não posso abonar, eu tô vendo que você não tá bem, mas e daí? E, literalmente, tipo, pra mim é uma coisa muito louca, sabe? A questão da falta de empatia do professor com o aluno. Tem aluna que realmente só estuda. Parabéns. Mas tem aluna que trabalha, tem aluna que estuda, tem aluna que vive um caos dentro de casa. Então, tipo assim, eu acho que tudo isso, sabe, já era uma dificuldade a mais na tua formação, sabe? É um degrau mais largo pra você conseguir subir. E eu acho que tudo isso tem que ser avaliado pelo professor, acho que é uma questão de senso.*

Novamente, a invocação da figura docente aparece como uma faca de dois gumes: por um lado ele é aquele que inspira a escolha, que faz a diferença na vida, imagem apenas se mantém até o momento da escolha, especialmente até começar a se formar como professor. Nessas narrativas a universidade aparece como um buraco negro, ou ainda um abismo, que transforma a imagem do professor. Então ele já não é mais aquele que inspira como via de regra, e a universidade passa a ser um local de sofrimento. De demanda. Demanda tão forte que passa a ser internalizada pelo

aluno e se transforma na voz que mina a vontade de estar ocupando aquele espaço. Essas questões não são novas para o campo da formação docente, não chamo atenção para essa fala apenas para me juntar ao coro que critica o formar e os docentes, é por não serem novas, mas latentes que reproduzo a fala da aluna na minha escrita.

Volto a dizer que a assincronia dos tempos de formação, quando colocada sob uma ótica micro, glocal, é ainda mais acentuada, e é sobre ela que o degrau fica ainda mais largo para as travessias dos alunos em formação. É quase paradoxal, da mesma maneira que o campo educacional chega aos sujeitos por meio de uma contingencialidade permeada de sentidos e atravessamentos que dificultam em variados graus o processo educacional, que suas dificuldades gerem narrativas de “vitória” e de transformação de vida – como a minha e como as alunas apontam – nesse mesmo campo é que as violências se multiplicam, que cada vez mais se alarga o degrau. Como um labirinto vivo que muda seus caminhos, a transformação dessa escolha pela docência, baseada em algum nível pela busca em se tornar um sujeito que inspira, que muda de vida e a vida dos outros por meio da educação, é também quase um depoimento contra os professores que os formam, consequência de uma série de cicatrizes antigas e nova, ignoradas pelas demandas do tempo, nem sempre apenas para os alunos.

ESTUDANTE 3: *Eu acho. Eu não sei como é, é só assim, só fazendo uma colocação. Eu sinto a mesma coisa. Sério, os professores não ligam. E eu não sei por que os professores não ligam. Porque assim, no ensino médio, a gente sentia um pouco desse desleixo dos professores não escutarem a gente, só que na faculdade tem muito dessa atuação ah vamos escutar os alunos, vocês vão ser professores, vamos ser legais. (...) E aí a gente fica indignado, por que fica essa proposta de que a gente tem que ser bom, a gente tem que ouvir, a gente tem que acolher, mas olha aqui no terceiro período e a gente nessa...*

A contingência que ampliou a categoria docente, as novas disputas que cercam as formações – os neos que surgem assimilando demandas e táticas; dentre os perigos que cercam a formação contemporânea de professores, o desprezo que os discentes expressam sentir de seus professores parece ser o que mais afeta a formação dessas alunas. A questão da “empatia” aparece como parte marcante na fala dessa turma. Elas sentem falta de mais empatia sobre suas demandas, e demarcam uma dificuldade de se colocar no lugar de seus professores, diante do local privilegiado ocupado por eles como professores do nível superior.

Para as alunas existe uma dicotomia entre o que é ensinado como prática necessária para se tornar professor e as práticas que habitam as formações delas. Ser bom, ouvir e acolher aparecem como marcadores do que as forma. Quando adentramos a literatura sobre a precarização da profissão docente, a tendência é que se deixe de lado ou que se releve a situação dos docentes universitários. Alguns motivos mais rasos podem ser elencados: a docência universitária é um local de privilégio ao qual menos da metade dos formandos da área conseguirão acessar, em comparação com a atuação docente em escolas públicas e particulares, ao trabalho docente autônomo e aquele que se exerce nas faculdades privadas existe para o professor universitário garantias e possibilidades mais estáveis (JILLOU, 2013; REIS, CECÍLIO, 2014), a pesquisa aparece para o professor universitário completando a tríade da universidade pública de ensino, pesquisa e extensão etc. Esses motivos ganham maior relevância quando admirados pelos discentes da correria de suas rotinas, que colocam sobre essas carreiras o peso da “facilidade”, não nego que de fato ser professor universitário em uma universidade pública se distingue de ser professor em qualquer outra instituição, mas a tendência a falar da precarização docente que exclui da categoria aqueles que formam professores aparece como tendência incumbida de um sentimentalismo injusto.

ESTUDANTE 4: *não, eu acho que é o que mais pesa. Porque como a gente tá num curso de pedagogia, a gente espera que eles se importem com a gente, mas assim não é o que acontece na prática. Então assim, a gente fica pensando tanto numa educação libertadora, numa educação que siga esse propósito, só que a gente chega aqui e tipo?*

Assim como Bosi apresenta em 2007, existe pelo menos dois agravantes para pensar a precarização do trabalho docente na universidade pública. O primeiro, a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior já apontadas nessa análise produzida em 2007, que se modificou e agravou até o momento e segundo a massiva adoção de critérios quantitativos para a avaliação da produção do trabalho docente, além de suas consequências para eles. Como agravante dessa mercantilização que a universidade enfrenta, se estende sobre o professor uma subordinação ao setor que alimenta métricas de produtividade acadêmica (FERENC, BRANDÃO, BRAÚNA, 2016, p. 361) que se tornam incontornáveis no desenvolvimento de suas carreiras.

É importante ressaltar que o produtivismo aplicado à lógica acadêmica interfere diretamente nas condições de trabalho do docente universitário.

Fatores como estagnação salarial, aumento exaustivo da carga-horária, pressão constante por publicações, dentre outros, fazem parte da rotina do professor universitário. (FERENC, BRANDÃO, BRAÚNA, 2016, p. 364)

Nas pesquisas que se dedicam a estudar a fundo a precarização do trabalho docente a nível superior (BOSI, 2007; JILOU, 2013; REIS, CECÍLIO, 2014; FERENC, BRANDÃO, BRAÚNA, 2016; SOUZA et al., 2017) afirma-se que essa docência vem sendo subjugada por condições precárias, do aumento da carga e intensificação do ritmo de produção e atuação, que extrapola o ideal de sucesso acadêmico e constrói níveis altíssimos de excelência, mas que novamente, usurpa do professor sua subjetividade e o seu próprio tempo em favor dos prazos, metas e notas institucionais. Isso significa, que, mesmo que por comparação o magistério superior seja permeado de benefícios e almejado por muitos dos estudantes da graduação, quando suas narrativas apontam um descolamento entre seus discursos e suas ações, é porque de maneira semelhante ao aluno em formação, o professor universitário também é desumanizado na construção de sua carreira docente.

o fato de que a intensificação pode levar à persistência da cultura do individualismo entre os professores, ou seja, envolvidos nesse ambiente de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo torna-se difícil a produção coletiva de conhecimento. (FERENC, BRANDÃO, BRAÚNA, 2016, p. 367)

Desde produções solitárias a cultura de competitividade instaurada, como nos mostra Ferenc, Brandão e Braúna (2016), através do ataque mercantil as instituições públicas de ensino superior, a individualização e a sobrecarga também agem sobre a subjetividade do professor, afinal, ele também está em travessia, mas o aluno não pode e dentro de suas demandas, não consegue acessar isso. E claro, todos esses fatores que falam das condições do trabalho docente universitário não são desculpas sobre a atuação, nem invalidam as narrativas expostas, mas, por não se intencionar denúncia, é importante enfatizar que o professor não é apenas um objeto professor. Que o processo de formação de professores não leva em conta apenas a subjetividade e tudo aquilo que o aluno tem a dizer, por ser relacional, exige que o professor também esteja implicado. Que seja visto como sujeito que também cansa, que também se atrasa e tem dias ruins, por que ao humanizar quem os forma, os discentes também estão se humanizando, futuros professores.

ESTUDANTE 4: *E tipo, essa professora, ela me olhou em 2021, que foi um ano totalmente horrível pra mim. Tipo assim, eu passava várias coisas que eram muito ruins, e tipo assim, não tinha, tipo, conta, sabe? De ter ela ali, de ter pessoas que ao eu redor, mas, tipo assim, por causa dela, por muito que*

eu não tinha, eu não comentava palavras, e tipo assim, quando me ouviram mesmo porque eu chorava muito na escola nesse ano, e tipo assim, ela só me acolhia, sabe? Ela não perguntava o que eu tava dizendo, ela não julgava, ela não falava nada.

3.3.1 Então por que insistir em ser nóiz?

Na apresentação das falas das alunas durante a conversa, a seção 3.3 explicou que para além da conversa as alunas produziram uma escrita. Uma escrita que não se descola da fala, mas que por questões organizacionais desta pesquisa se secciona em favor de uma hipótese. Desde o início desta dissertação, da decisão pelo título até a realização das conversas e a revisão ortográfica, vim defendendo que a formação docente precisa se voltar para as redes que a constituem. Que os problemas, as táticas, as artes e as criações são parte importante do processo de formar professores, levantei como hipótese que a sobreposição dos tempos – de formação, do sujeito e do professor formador/em formação; contingencia o que chamamos de formação, que solapa os sujeitos e que ignora as narrativas e que por isso faz manutenção desse caráter contingencial. Diante disso, cabe a pergunta: então por que insistir em ser nóiz? Em ser docente? Por que insistir? Até aqui, apesar de não se objetivar como ataque, como denúncia, a dissertação vem mostrando que problemas antigos ainda habitam a formação docente, ou que pelo menos ainda os fazem no curso de Pedagogia da UNIRIO entre os anos de 2022 e 2023. Mas vale lembrar que o objetivo dessa dissertação foi, desde o início, conhecer as travessias formativas (SUSSEKIND, LONTRA, 2016) tendo como ponto de partida as conversas e narrativas discentes, para nelas reconhecer questões, táticas, problemas cotidianos e potencialidades que habitam essa formação.

Subjetivamente, como pesquisadores idealizamos aquilo que nossa pesquisa irá nos dar para além do título de mestre, pensamos no que vamos encontrar no campo e como vamos ficar felizes com nossos achados. Ao desenvolver esta pesquisa, consegui atingir o meu objetivo, encontrei respostas, mesmo que locais (SUSSEKIND, MERLADET, 2022) para o que perguntei e realizei a pesquisa de campo solidificando minha aposta de integrar as redes formativas dos alunos que compuseram esta pesquisa, o que foi um desafio e um prazer, mas não fiquei feliz. As narrativas apresentadas até este momento falam de correria, de cansaço, de desmotivação, de não pertencimento e de maneira geral, de desesperança.

Ao terminar a primeira parte do meu campo com a realização da Conversa de Formação 1, apresentei um recorte da pesquisa em um evento acadêmico e pude trocar com pesquisadores do campo algumas questões, ao fim de tudo fui questionada

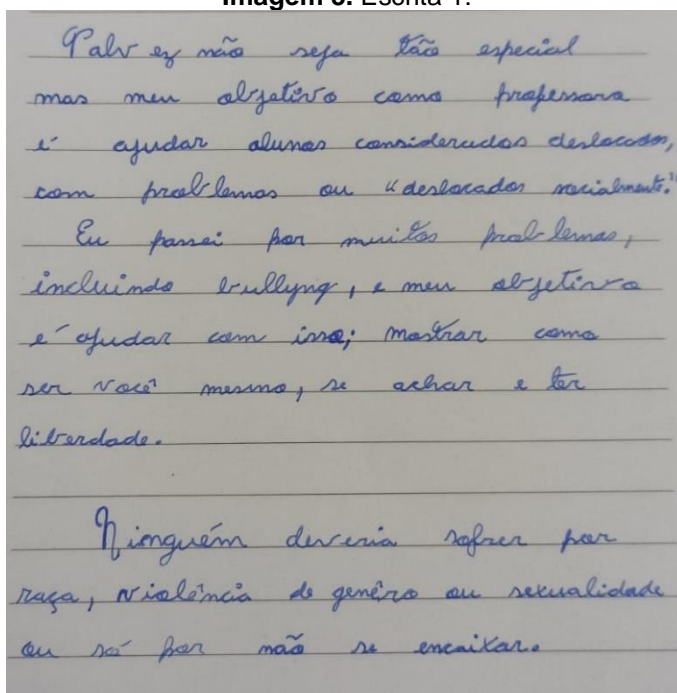
por uma amiga: **“se tá tão ruim, então por que ainda tem gente querendo ser professor né?”** Eu respondi que tudo voltava à subjetividade, muitas vezes à figura de um outro professor, a resposta foi suficiente para quem perguntou, mas não para mim. Curiosa e teimosa, anotei a pergunta e cisme em incorporar ela à pesquisa, afinal, diante de tudo por que insistir? Ainda mais depois da primeira conversa de formação, a pergunta ficou latejando, por quê? Derivada disso, vinha também uma outra questão, como se formava essa certeza de que estava “tão ruim”? Isso me incomodava. As narrativas realmente falavam das dificuldades, diziam ser real a ideia de que está ruim, eu mesma abro o texto com a narrativa da minha formação “ruim”, mas ressaltando que tudo começou com um sonho. As falas no corredor reforçam que está ruim, mas não falam do porquê. Para tudo que é lado nasce mais argumentos de que ser professor é ruim. Então, novamente, por quê?

Indo em direção a minha segunda conversa de formação decidi que queria saber também sobre o porquê. Não queria deturpar a conversa, me mantinha firme na minha aposta de que através dela eu poderia conhecer as travessias daqueles discentes. Para além disso, queria que no processo de reflexão surgisse algo que não me posicionasse como uma mineradora, apenas recebendo sem devolver algo para aqueles alunos, gostaria que valesse a pena para eles dentro de seus próprios cronogramas passar um tempo ali pensando sobre a própria formação. É nesse contexto que as escritinhações livres (SUSSEKIND, 2011, 2012) e a escrevivência (EVARISTO, 2020) aparecem para mim como opção hibridizada de dinâmica – não podia ser uma escritinhação livre porque eu estava ali dizendo sobre o que escrever, mas também não era uma escrita profunda e autobiográfica como a proposta da escrevivência. Se colocava ali como um híbrido sem nome, uma tática da pesquisa. Não esperava dentro dessas escritas que o tom da conversa fosse abandonado, nem que me fosse apresentadas razões permeadas de sentimentos bons, sequer esperava sentimentalismo nas escritas. Minha proximidade com a turma me mostrava toda semana durante aquele semestre que se tratava de uma turma pragmática, que estava desde seu segundo semestre buscando inserção no mercado de trabalho através de estágios, trabalhos voluntários e trabalho autônomo. Com as narrativas, a presença permitiu a identificação de quem falava sobre o que, foi possível a construção de análises e o desenvolvimento de certas questões, com as escritas o anonimato foi completo. Sem nome. Sem indicações de período, ou qualquer outra possibilidade de

ligação entre as alunas e a escrita – incluindo o momento da entrega da escrita, já que não era feita em mãos, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido as escritas eram empilhadas sobre uma mesa da sala e recolhidas por mim no final. Por isso, no momento de nomeação e apresentação dessas escritas, o modelo de nomenclatura foi modificado ao invés de ESTUDANTE seguido de um número, agora falamos de ESCRITA seguido de um número. Não se têm correlação entre o que a ESTUDANTE 3 fala e o que a ESCRITA 3 apresenta e assim por diante⁵². Outro ponto importante é que por pedidos posteriores, nem todas as escritas serão apresentadas, ou então não serão apresentadas na íntegra. Todavia, os trechos apresentados nos ajudam a compreender os porquês das alunas e avançar na questão que instigou essa produção: Por que ser professora?

Como dito anteriormente sobre as escritas, pouco, ou nenhum sentimentalismo era esperado, apesar das narrativas extremamente afetadas das alunas, o perfil da turma não era esse, imaginava que durante a escrita as razões práticas que ouvi durante o semestre fossem emergir. Então foi uma surpresa que mesmo com narrativas tão infladas sobre seus professores e o tratamento que recebiam, para a primeira escrita da pilha seu porquê talvez não fosse “tão especial”:

Imagem 5. Escrita 1:



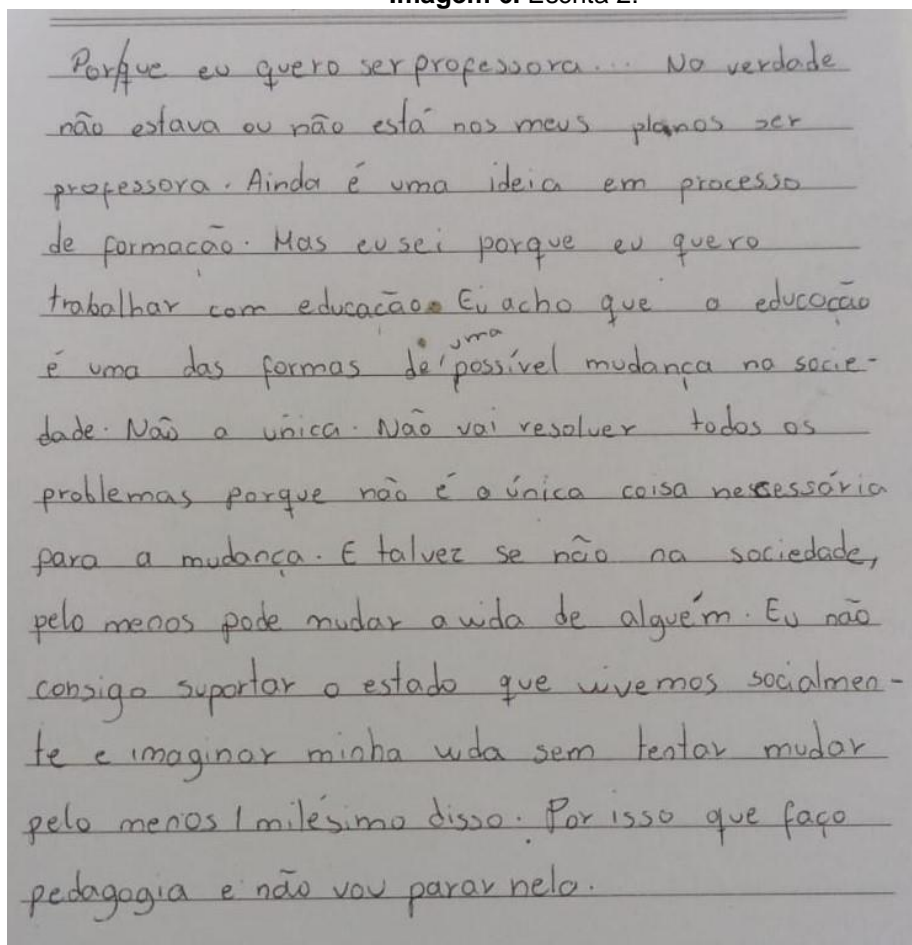
Fonte: Acervo da Pesquisa

⁵² Se na leitura dessa dissertação alguma das alunas identificar que sua narrativa e sua escrita de fato se referenciam nesta pesquisa é mera obra do acaso, uma vez que as escritas não são identificáveis.

Transcrição da Escrita 1: “Talvez, não seja tão especial, mas meu objetivo como professora é ajudar os alunos considerados deslocados, com problemas, ou “deslocados socialmente”. Eu passei por muitos problemas, incluindo bullying, e meu objetivo é ajudar com isso; mostrar como ser você mesmo, se achar e ter liberdade. Ninguém deveria sofrer por raça, violência de gênero ou sexualidade ou só por não se encaixar.”

Seu porquê, apesar de “talvez não tão especial”, pode-se argumentar, vem de um atravessamento que fala mais do ambiente escolar que ela habitou que da formação que ela habitava no momento da escrita. Mas como travessia, a verdade é que essa escrita fala de ambos os locais. Fala de suas experiências na escola sim, mas também nos diz que para essa aluna esses problemas ainda existem e saem da escola, estão também ali no seu semestre, que não são tão especiais porque estão no seu cotidiano. Quando perguntei por que você quer se professora para a turma, idealizei uma volta as principais razões sem pensar que, por exemplo, as razões, muitas vezes são transmutadas por problemas latentes, ou ainda, que elas se constroem ali, durante a travessia formativa.

Imagem 6. Escrita 2:



Porque eu quero ser professora... Na verdade não estava eu não está nos meus planos ser professora. Ainda é uma ideia em processo de formação. Mas eu sei porque eu quero trabalhar com educação. Eu acho que a educação é uma das formas de ^{uma} possível mudança na sociedade. Não a única. Não vai resolver todos os problemas porque não é a única coisa necessária para a mudança. E talvez se não na sociedade, pelo menos pode mudar a vida de alguém. Eu não consigo suportar o estado que vivemos socialmente e imaginar minha vida sem tentar mudar pelo menos 1 milésimo disso. Por isso que faço pedagogia e não vou parar nela.

Fonte: Acervo da Pesquisa

Transcrição da Escrita 2: “Porque eu quero ser professora... na verdade, não estava ou não está nos meus planos ser professora. Ainda é uma ideia em processo de formação. Mas eu sei por que quero trabalhar com educação. Eu acho que a educação é uma das formas de uma possível mudança na sociedade. Não única. Não vai resolver todos os problemas porque não é a única coisa necessária para a mudança. Talvez se não na sociedade, pelo menos pode mudar a vida de alguém. Eu não consigo suportar o estado que vivemos socialmente e imaginar a minha vida sem tentar mudar pelo menos 1 milésimo disso. Por isso que faço Pedagogia e não vou parar nela.”

Como a imagem 6 apresenta, muitas das vezes cursar pedagogia sequer é realmente uma escolha pela docência, falácia que reafirmei por estar presa na minha própria narrativa de escolha. Essa recusa, ou ainda essa escolha pela educação aparece aqui como ganho para pesquisa. Existe uma tradição de se pensar a licenciatura como uma escolha pela docência, diferente de outros cursos que podem ser vistos como formações que não excluem outras – você pode se formar bacharel em algo e assumir uma segunda graduação em outra ao mesmo tempo sem ser questionado, por exemplo – o curso de Pedagogia, especialmente, parece encerrar em si a questão da escolha.

Assume-se erroneamente, até nesta escrita, que a entrada no curso de Pedagogia significa a escolha pela docência. O que essas escritas me mostram é que isso não condiz com o que acontece. É comum a prática da realização de uma segunda graduação nas licenciaturas, mas, e aqui voltando aquilo que foi experienciado por mim, são raras as narrativas que negam a docência como escolha, afinal diante da escolha de um curso que oferece bacharelado ou licenciatura, como já foi apresentado na narrativa dos alunos G1 e G2 no item 3.2, a escolha pela licenciatura abre mais portas de trabalho e oferece mais possibilidades de atuação que o bacharelado. Essa discussão não aparece nas narrativas das alunas de Pedagogia. Todas cursam a licenciatura, mas nem todas escolhem ser professoras como afirma a Imagem 7.

Imagem 7. Escrita 3:

Quando fiz a opção de fazer o curso de Pedagogia na UNIRIO, eu não estava escolhendo ser professora, eu estava escolhendo estudar a EDUCAÇÃO; estudar POLÍTICAS, GESTÃO E FINANCIAMENTO da educação; estudar a educação no sentido amplo; pensar na educação brasileira, e nas etapas da educação, infantil, adolescente, adulta e idosa; na importância do estudo para o desenvolvimento da mente humana, para a saúde da mente. Também escolhi estar num ambiente das Ciências Humanas, que é muito novo para mim.

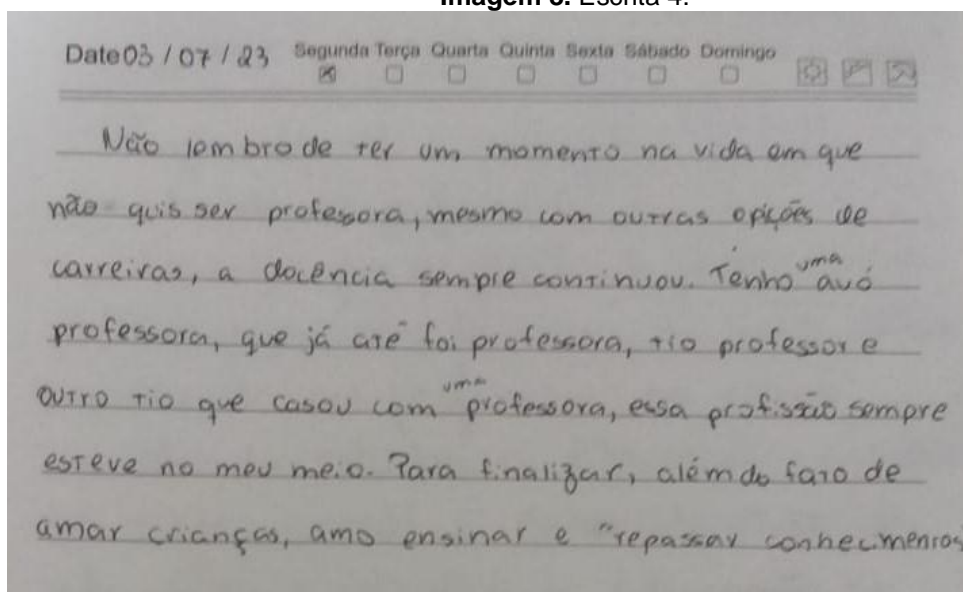
Fonte: Acervo da Pesquisa

Transcrição da Escrita 3: “Quando fiz a opção de fazer o curso de Pedagogia na UNIRIO, eu não estava escolhendo ser professora, eu estava escolhendo estudar a EDUCAÇÃO; estudar POLÍTICAS, GESTÃO E FINANCIAMENTO da educação; estudar a educação no sentido amplo; pensar na educação brasileira e nas etapas da educação infantil, adolescente, adulta e idosa; na importância do estudo para o desenvolvimento da mente humana, para a saúde da mente. Também escolhi estar num ambiente das Ciências Humanas, o que é muito novo para mim.”

Essa escolha pela educação, no entanto, não é uma especificidade daquelas que apontam essa escolha na sua escrita. O que essas demarcações mostram é que, dentre as possibilidades que o campo educacional oferece para agenciar mudanças, o magistério não é a que lhes interessa. Especialmente na escrita 2, é possível perceber que, apesar de compreender a potencialidade do magistério, admitindo que é uma ideia em formação, ela afirma que repousa na educação como campo mais amplo que a docência a capacidade de realizar mudanças sociais. E que se não sociais, a capacidade de mudar a vida de pelo menos um sujeito. Ela não explica como, nem fecha sua resposta em áreas específicas, mas ela acredita que é possível.

Sendo mais específica com seus caminhos, a escrita 3 aponta dentro do curso de Pedagogia que áreas e temas seriam válidos para ela se seguir. Também demarcando sua escolha pela Educação, a aluna questiona a desvalorização de outras áreas de atuação promovidas pela formação em Pedagogia. “Eu não estava escolhendo ser professora, eu estava escolhendo estudar a EDUCAÇÃO.” Mas aqueles que escolhem ser professores também não estudam a educação? Seus apontamentos de áreas de atuação me mostram o sentido que a aluna dá a educação na sua escrita. É possível dizer que existe para ela uma divisão tradicional entre o que é a educação como prática e o que é a educação como ciência teórica. É importante frisar sem julgamento de valor que para esta dissertação se formar professor compreende também o “estudar educação”. Que mesmo quando as razões se fundamentam no sentimento de promoção de mudança social, razões familiares – assim como na escrita 4:

Imagem 8. Escrita 4:



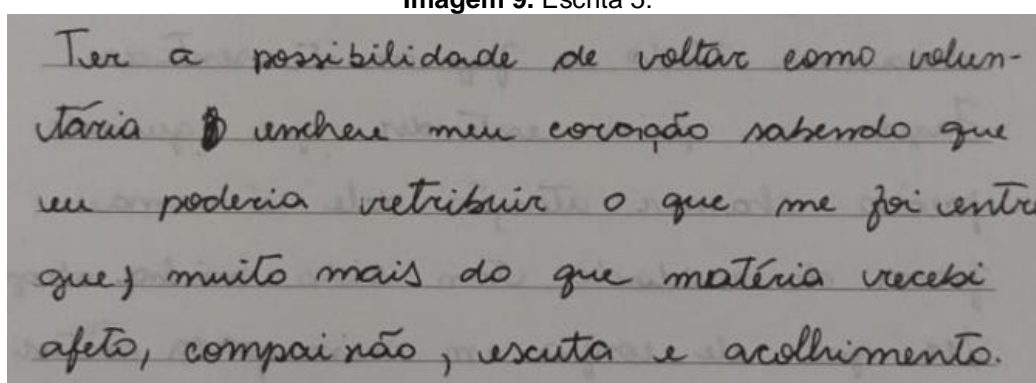
Fonte: Acervo da Pesquisa

Transcrição da Escrita 4: “Não lembro de ter um momento na vida em que não quis ser professora, mesmo com outras opções de carreiras, à docência sempre continuou. Tenho uma avó professora, que já foi até professoras, tio professor e outro tio que casou com uma professora, essa profissão sempre esteve no meu meio. Para finalizar, além do fato de amar crianças, amo ensinar e “repassar conhecimentos”.”

Ou ainda, em experiências pessoais, a travessia dessas alunas em seus diversos componentes curriculares, professores, colegas de turma, leituras, escritas e atividades são todas demarcadas pelo estudo da educação.

Com essas escritas é impossível questionar a construção da afirmação de que está ruim. Dependemos das narrativas da seção anterior para construir as conjunturas e afirmar ou não a ruindade dessa formação. Mas voltando a questão apresentada por minha amiga, **“se tá tão ruim, então por que ainda tem gente querendo ser professor?”** A aluna da escrita 5 apresenta uma das razões que atravessam todas as escritas, inclusive as que não foram apresentadas aqui. Que aparecem como falta nas narrativas apresentadas anteriormente, mas que surgem como o que elas não querem reproduzir, ou então de que práticas elas querem se aproximar quando atuarem em sala de aula.

Imagem 9. Escrita 5:



Fonte: Acervo da Pesquisa

Transcrição da Escrita 5: “Ter a possibilidade de voltar como voluntária encheu meu coração sabendo que eu poderia retribuir o que me foi entregue, muito mais do que matéria recebi: afeto, compaixão escuta e acolhimento.”

Devolver algo, como eu mesma me propus na construção dessa dinâmica, aparece em tudo. Mudar a vida, construir um mundo melhor. Ultrapassa as atribuições de ser professor, atinge uma dimensão ambígua do social e do subjetivo, atribui o se colocar no mundo para atingir uma posição de promoção do afeto, da compaixão, da escuta e do acolhimento como possibilidade, não só da docência, mas também do que as alunas definem como educação. “Se tá tão ruim, então por que ainda tem gente querendo ser professor” poderia ser a questão mobilizadora dessa dissertação, uma questão que não consegue ter uma resposta única. Numa análise social rasa poderíamos dizer que é o que sobra como opção para quem não tem tantas oportunidades, mas essa resposta seria além de rasa, uma visão vazia de que educação é o que sobra, quando não é. Poderíamos, como eu ao responder a minha amiga, reduzir à subjetividade humana. Ou atribuir aos entendimentos de que mesmo quando não se escolhe a docência se escolhe fazer parte. Esse fazer parte de algo, agora, em escrita, me parece superar o Nóiz da docência.

Em 2013, aprovada para estudar em um instituto federal de educação em outra cidade enfrentando a primeira greve de uma instituição de ensino, o Leandro, Emicida, surgiu para mim. No fim daquele ano ele lança o álbum “O glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui”, e com 14 faixas ele me impediu de desistir da minha vaga no ensino médio. Com medo, mas muito medo mesmo eu continuei e me formei. Em 2021, quando me formei na universidade foi novamente ouvindo “O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui”. Em 2022, quando coloquei as mãos no meu diploma e quis compartilhar com os amigos no Instagram, só me lembrei de “O Glorioso Retorno de Quem Nunca esteve Aqui” e usei de legenda. Após a qualificação dessa dissertação no ano de 2023, minha orientadora, sem saber dessa narrativa longa, me enviou um pedaço de uma das faixas do álbum que eu nunca tinha deixado de escutar. Para além da admiração como fã, acredito que o Leandro, o Emicida, não vá sair de minha travessia em direção ao doutorado, que sua escrita, seus versos, são parte considerável daquilo que me compõe, mas sobretudo que sua produção, ao falar de uma parte da nossa sociedade que não ocupa espaços como o da academia, o faz para além dos discursos que se colocam como parte do aparelho meritocrático, ele constrói essa parcela e reconstrói quando precisa. Por isso ele nomeia esta dissertação, por isso é sobre seu Nóiz que tudo aqui se constrói.

No álbum de 2013 ele dedica uma faixa inteira para o Nóiz, e para a dissertação valeria muito a pena falar sobre essa faixa e fazer um paralelo entre a sua definição de Nóiz e nomear ali o porquê da insistência em se tornar professor. Mas após as narrativas ouvidas por mim, após as escritas dessa turma, e após a experiência que obtive em dois semestres, volto a outra música do Leandro para explicar a insistência, “Milionário de Sonho”, não porque o que ouvi, li e presenciei me mostraram que aquele local foi sonhado por todos os discentes, não. As escritas mostram que sequer existe consenso na escolha pela docência. Mas porque firmo que o Nóiz realmente é nóiz, e nele não existe um porém⁵³, que só conseguimos fortalecer nossas formações quando aceitamos trabalhar em rede. Alinho nessa faixa minha aposta de valorização das redes e a resposta pela insistência em se formar, para a pergunta respondo que ainda há o que criar e em todos os estudantes, mesmo aqueles que se acham perdidos e desesperançados, existe alguém tentando criar um mundo novo:

⁵³ Paráfrase da letra de “Nóiz”, onde se lê “Nóiz, e nesse nóiz não existe um porém”. (EMICIDA, 2013)

“Falo querendo entender, canto pra espalhar o saber
E fazer você perceber que há sempre um mundo, apesar de já
começado
Há sempre um mundo pra gente fazer
Um mundo não acabado, um mundo filho nosso
A nossa cara, um mundo que eu disponho agora foi criado por
mim
Euzim, pobre curumim, rico, franzino e risonho
Sou milionário do sonho”

CONCLUSÕES PARCIAIS E CONTINGENTES

Ao início desta escrita, antes mesmo do fim da seleção para o ingresso no mestrado, me perguntaram durante uma das etapas da seleção, “do que eu não abria mão para a construção da dissertação”. Minha resposta foi que não desistia de falar da formação de professores, que admitia as intersecções entre as áreas que existem na educação, mas que gostaria de ancorar minha pesquisa na área que falava da formação docente. Em meio a minha travessia nesses dois anos de pós-graduação firmei minha vontade de falar da formação e assisti com entusiasmo o emergir de outras questões que interferem e influenciam nos diversos tempos que existem para os sujeitos que escolhem a docência – de quem é autorizado a ser discente, perpassando os currículos e voltando a construção sócio-histórica do campo.

Da escrita do projeto de seleção até aqui, muita coisa mudou, mas a proposta de querer ouvir a quem se forma professor, ou melhor, quem cursa as licenciaturas, se manteve. A escolha por esse ponto fixo da pesquisa foi reforçada antes da entradas nas salas de aula da graduação, mirando o desconhecido do campo foi que tive certeza de que as narrativas dali originadas, sem classificação entre boas ou ruins para a pesquisa, seriam importantes para ampliar as articulações já produzidas pelo campo. Que na aposta de alargar o barco para que a travessia contemple mais e mais sujeitos, tudo que fosse dito pelos alunos seria valorizado.

Apresentar questões já conhecidas pelo campo da formação mostrou que se desde que fomos colônia continuamos camuflando e reinventando o mesmo problema para novos sujeitos, esses sujeitos continuam resistindo e formulando suas táticas,

suas redes de sobrevivência e germinando astúcia (CERTEAU, 1994) dentro de suas formações, pois continuam se formando como professores, e continuam formando professores. A pesquisa me trouxe da formação como lócus de experiência de sofrimento, para uma perspectiva de formação como espaço de sagacidade. O que o estudo mostra é que mesmo diante de uma multiplicidade de questões antigas, da desvalorização docente, das reformas que ocorrem sem considerar seus sujeitos, das professores que reproduzem certos comportamentos e ideais, até as condições que a universidade oferece para seus alunos, eles encontram nas frechas que erodem suas formações espaços de criação.

É o que dá nome a dissertação, é o que me permita afirmar que “tudo, tudo, tudo, tudo que nóiz tem é nóiz” (EMICIDA, 2019). Porque os espaços de criação não existem apenas no singular, mas precisam, exigem, que a pluralidade o habite. Que se reconheça de fora e de dentro que ninguém se forma sozinho, que desde o que demarco como escolha⁵⁴ até a completude dos requisitos formativos, todos esses passos se dão em meio a um coletivo. Que todo campo formativo depende de si como comunidade para “chegar lá” para que se alcance o diploma. Sobretudo como espaço privilegiado que informa as artimanhas empregadas no cotidiano, e criadas pelo cotidiano, que indica quais componentes curriculares se matricular, que informa atividades complementares, que compara experiências, que avisa de editais de bolsa, que paga um café quando o amigo pede. Que integra essa rede formativa, mesmo quando não se sente pertencente, mesmo quando a problemática da formação mina as vontades e transforma sonhos em correria.

Não digo isso partindo de um lugar privilegiado como pós-graduanda, ainda percorro 82,4km de distância para estar na universidade. Por medo do atraso, cheguei cedo demais em tantas aulas que já encontrei a universidade sendo aberta, já saí da biblioteca com as portas sendo fechadas, e em todas essas ocasiões eu não estava sozinha – um café que as terceirizadas da limpeza me ofereciam, o camelô que me acordava no trem quando chegava no ponto final da minha linha, o motorista que parava quando me via correr, são exemplos de rede que passam batidos na nossa

⁵⁴ Na escrita desta dissertação foi possível perceber que o ideal da escolha só pode se remeter a escolha pelo curso universitário que o aluno deseja cursar, e muitas vezes, nem isso. A docência pode coexistir para alguns alunos como parte não desejada do curso que ele faz. Nesta seção falo da escolha considerando este ponto, agora, incontornável.

correria. Outros, mais robustos, podem ser identificados na colega que te avisa de prazos, da professora que te acolhe no atraso, na tentativa e discordância, no choro que não é calado e na mesas cheias depois de um evento acadêmico particularmente importante.

Ao afirmar que tudo que temos somos nóiz, não delimito nessa dissertação tudo que não deve participar desse nóiz, chamo a atenção para tudo aquilo que esse nóiz cria. Ao fim dessa pesquisa, é importante salientar que muitas dessas narrativas não irão encontrar uma solução, não precisam de uma. O objetivo deste trabalho era apresentá-las. No caminho, foi importante perceber que a formação docente precisa encará-las como conhecimento, sobre si e sobre o campo. Afinal, o campo não está fechado, as questões não deixam de ser importantes porque são latentes de um tempo “encerrado”, mas por serem latentes é que são importantes. Por que persistem? Como conseguem habitar essas formações? Que professores esperamos formar reproduzindo a invisibilização que já afirmamos ser prejudicial? São questões que, apesar de não objetivar responder, não fogem ao escopo do que as narrativas discentes apresentadas questionam.

Concluo esta pesquisa, ainda que de maneira contingencial, com uma última narrativa discente. A que incorpora o chão no qual se firma este estudo, que apresenta de maneira simples o que é uma astúcia na formação, do que falo quando falo de tática e como os alunos, sobre os alunos, falam de sobrevivência.

ESTUDANTE 7: *Então a gente tem que se juntar, a gente tem que se juntar mesmo, ajudar o outro, porque a gente sabe que tem gente que tem mais tempo, tem gente que tem menos tempo, e realmente criticar um ao outro é péssimo. E outra coisa que eu dou super de dica, fazer coisa legal junto, porque assim, somente quando a gente ou vai para uma praça, ou vai para um bar, ou vai para um cinema, vai fazer coisa legal junto, porque estudar é pesado mesmo, a gente sabe que para enfrentar essas barras, vocês têm que estar unidos, entendeu? As pessoas que estão no mesmo período, eu fico muito circulando, mas eu não estou formando um núcleozinho.*

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; DA SILVA, Andréia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos da escola*, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.

ALVES, Nilda. Tecer Conhecimento em Rede. In: Nilda Alves; Regina Leite Garcia. (Org.). *O Sentido da Escola*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, v. 01, p.111-120.

ALVES, M. Railma; AMORIM, Mônica M. Teixeira; SOUZA, Aneuzimira Caldeira. Classificação racial no Censo Escolar da Educação Básica e o problema da “não declaração”. *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, v. 5, n. 12, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/18662>. Acesso em: 9 dez. 2023.

ALEXANDRE, Ricardo. As transformações de Emicida em seu álbum “Amarelo”. *Reverb*, 2019. Disponível em <<https://reverb.com.br/artigo/as-transformacoes-deemicida-em-seualbum-amarelo>> Acesso em: 19 nov. 2022.

AMOR DE MÃE (capítulo: 123). Direção: José Luiz Villamarim. Produtora Rede Globo, 2019.

ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPEZ, A. P. C. (Orgs). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas. SP: Alínea. 2008.

ARROYO, MIGUEL G. Memórias de formação de docentes-educadores: pelo direito às diferenças. *Paidéia*, p. 11-30, 2020.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1381-1416, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2023.

AUDRE LORDE. “A transformação do silêncio em linguagem e ação”. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/> Acesso em 19 out. 2022.

BARONI, P. R.; CONCEIÇÃO, D. G. da. CURRÍCULO, TÁTICAS, RESISTÊNCIAS: maneiras de fazer de estudantes egressos negros em tempos de regulação autoritária. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 446–462, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.53947. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53947>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BARRETO, Lima. *Recordações do escrívão Isaías Caminha*. São Paulo: Ática, 1984.

BARROS, José Costa D'Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, v. 4, n. 8, 2010.

BARROS, José Costa D'Assunção. A escola dos annales e a crítica ao historicismo e ao positivismo. *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 73-103, 2010.

BITTAR, Marisa et al. A pedagogia da escravidão nos Sermões do Padre Antonio Vieira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 84, n. 206-07-08, 2003.

BRAIDO, L. da S.; FERREIRA, L. S. Valorização profissional e feminização dos professores do curso normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac/RS, entre 1901 e 1970. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 19, p. e019044, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8654919. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654919>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://bit.ly/2cpUkKg>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Acesso em 09 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, p. 48, 31 maio 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP no2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 70, 18 jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº02 de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 120-122, 18 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 11 abr. 2019.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1503-1523, 2007.

BURKE, Peter. A escola dos Annales (1929-1989). Unesp, 1997.

BUTLER, J. Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33e, p. 251-263, 2009.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. *Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, BA*, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/issue/view/22>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

- CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. In: VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6, 2006, Rio de Janeiro: UERJ. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario%20/%20trabalhos%20/eixo_tematico_1/uma_retrospec_form_prof.pdf>. Acesso em jan. 12 2023.
- CARMO, Lorena. A. Sob os seus olhos: Narrativas e Imagens do Patriarcado em O Conto da Aia. 2022. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2022.
- CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel et al. O que faz um currículo que verte sangue? nas entranhas de uma subjetividade zumbi. 2022. 211f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.
- CAVALCANTE, Simone Joaquim. Entre a história e a memória: Adélia de França uma professora negra na Paraíba do século XX (1926 1976). 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. São Paulo: Veneta, 2020. 136 p.
- CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano: 2 – Morar, cozinhar. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996.
- COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI:<https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>
- COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. A educação no Brasil colonial (1549-1759). Fundamentos históricos da educação no Brasil, v. 2, p. 31-44, 2009.
- COUTINHO, Shirlei Pereira. Faculdade de Formação de Professores. 2012. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- CURADO SILVA, K.A.P.C.A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A.M.C.; LIMA, Á.M; SENA, I.P.F. S. (Org.). Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.
- DA SILVA, Anderson Rodrigo Barros; DA SILVA, Vanessa Nunes. PARTICULARIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO LONGO DOS ANOS NO BRASIL.
- DE CERTEAU, Michel et al. A invenção do cotidiano: morar, cozinhar. vozes, 1997.
- DE FARIAS, Isabel Maria Sabino; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. Pesquisa em rede e a formação do pesquisador em educação:

uma experiência do Observatório da Educação (Obeduc) UECE/UFOP/UNIFESP. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 9, n. 16, p. 109-122, 2017.

DE PÁDUA RIBEIRO, Márden. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. *Temporalidades*, v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015.

DE SOUZA BRAGANÇA, Inês Ferreira; MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 5, n. 9, p. 43-62, 2013.

DE SOUZA SILVA, Sara Betania; DE SÁ, Maria Roseli GB. O MÉTODO CURRERE E AS SUBJETIVIDADES NO CURRÍCULO: CONVERSAS A PARTIR DE WILLIAN PINAR. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 12, p. 104-117, 2022.

DO COUTO JUNIOR, D. R., Ferreira, H. M. C., & Oswald, M. L. M. B. (2017). Compartilhando Experiências Sobre O “Armário”: As Conversas Online Como Procedimento Metodológico Da Pesquisa Histórico-Cultural Na Cibercultura. *Educação*, 6(1), 23–34. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2017v6n1p23-34>

DOS REIS, Danielle Aparecida. A universitarização dos cursos de formação inicial de professores da educação básica.../The universitization of initial training courses of basic education teachers. *Cadernos CIMEAC*, v. 7, n. 2, p. 82-102, 2017.

DUARTE RUST, L. (2008). JACQUES LE GOFF E AS REPRESENTAÇÕES DO TEMPO NA IDADE MÉDIA. *Fênix - Revista De História E Estudos Culturais*, 5(2), 1-19. Recuperado de <https://revistafenix.emnuvens.com.br/revistafenix/article/view/40>

DURAN, Marília Claret Geraes. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. *Educação & linguagem*, v. 10, n. 15, p. 117-137, 2007.

EMICIDA. O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui (álbum completo). Youtube, 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pHNaBmlBQF0>. Acesso em: 25 nov. 2023.

EMICIDA. Emicida – AmarElo (álbum completo). YouTube, 2019. Disponível em https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6yI2IRXdSfuxMt-s Acesso em: 19 nov. 2022.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, v. 1, p. 26-46, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin: Aventura Dialógica. In Paz, F.M. (org) *As Aventuras Do Pensamento*. Curitiba: Editora da UFPR, 1993.

FARACO, C.A. *Linguagem & Diálogo: As Idéias Lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, Criar Edições: 2003.

FERENC, V. F.; BRANDÃO, C. P.; BRAÚNA, de C. de A. Condições de Trabalho Docente em uma Universidade Pública. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 358–384, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/405>. Acesso em: 3 jan. 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e Conhecimentos em redes: artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: Nilda Alves; Regina Leite Garcia. (Org.). O Sentido da Escola. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, v. 01, p.121-150, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, p.15-42, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. Leitura: Teoria e Prática, v. 31, n. 60, p. 81-103, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação. EdUERJ, 2018.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio; MACHADO, Joaquim. Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. 2000.

FORMOSINHO, João; NIZA, Sérgio. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João. (Coord.). Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p.73- 92.

Freitas Filho, L. C. M., & Sussekind, M. L. (2021). UNIVERSIDADE ESCOLA E AS DISPUTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA: movimentos desviantes e currículos de copresença. *Momento - Diálogos Em Educação*, 30(02), 50–74. <https://doi.org/10.14295/momento.v30i02.13207>

GALLERT, A. Z.; TACCA, M. C. V. R. ESCOLHA PROFISSIONAL E PERSPECTIVAS DE FUTURO NA DOCÊNCIA: uma análise a partir da subjetividade dos professores. *Revista Observatório, [S. l.]*, v. 2, n. 4, p. 419–441, 2016. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2016v2Especial2p419. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/2791>. Acesso em: 4 jun. 2023.

GOLDBERG, Luciane Germano. TODO CONHECIMENTO É AUTOCONHECIMENTO: uma conversa-diálogo-manifesto por uma ciência humana autobiográfica. In: Silva, Maria Betânia; Vidal, Fabiana Souto Lima (Org). *Processos de investigação em/sobre/com Artes Visuais*. Curitiba: CRV, 2021, p. 23-34.

GOMES, Ana. TÁTICAS DE RESISTÊNCIA AO SEQUESTRO DA LÍNGUA: PRETOGUÊS E ESCRIVÊNCIAS OU SOBRE DITOS E ESCRITOS DAS MULHERES NEGRAS. 2023. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. A BNC de formação e as DCN's dos profissionais do Magistério e seus respectivos Projetos de Brasil. *Diálogos críticos*, v. 2, p. 123-141.

GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino: Batalha de ideias AfroLatinoAmérica, n.1, p. 12-21, 2011.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de negro. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

“Inep lança campanha de preenchimento do campo "cor/raça" no Censo Escolar”, Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/agosto/inep-lanca-campanha-de-preenchimento-do-campo-cor-raca-no-censo-escolar > Acesso em 03 de Mai de 2023.

JAY, Martin. Songs of experience: Modern American and European variations on a universal theme. Univ of California Press, 2005.

JILOU, Vivian. Capitalismo flexível, trabalho precarizado e sofrimento psíquico de professores universitários. In: **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**. 2013. p. 187-201.

JÚNIOR, Amarílio Ferreira; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 80, n. 196, 1999.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LE GOFF, Jacques. Na Idade Média: tempo da Igreja e tempo do mercador. Para um conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no ocidente. Lisboa: Estampa, p. 43-60, 1980.

LORDE, Audre. Irmã outsider: ensaios e conferências. Autêntica Editora, 2019.

MACHADO, Adelino Soares Santos. Formação par-ce-la-da de professores: da colônia à primeira década do século XXI. Editora Appris, 2023.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela. Editora Cobogó, 2021.

MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2003.

MEMMI, Albert. Retrato do colonizado: precedido do retrato do colonizador. Laiovento, 2016.

MERLADET, F.; REIS, G.; SUSSEKIND, M. L. Ecologia de saberes, para adiar o fim da escola. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–16, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.17096.104. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17096>. Acesso em: 17 dez. 2022.

NEWTON, Isaac. Princípios Matemáticos. São Paulo: abril S/A., 1974.

- NÓBREGA, Manoel da. Cartas do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988. (Coleção cartas jesuíticas).
- OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. Pesquisas no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, I. B. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. RJ: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, I. B. (org) Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alii, 2010.
- OLIVEIRA, I. B. “O Currículo no cotidiano escolar: conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia”, Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.112-130, Jul/Dez 2007.
- OLIVEIRA, I. B. de. O Currículo como criação cotidiana. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.
- OLIVEIRA, Loraine. A genealogia mítica Urano, Cronos e Zeus em Plotino. Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade, v. 13, n. 25, 2008.
- PANISSET, Ulysses. Educação no Brasil: aspectos históricos. Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime, v. 5, n. 9, p. 29-36, 1996.
- PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; DOS SANTOS SOARES, Flavia. (Des) construções curriculares para a formação inicial de professores que ensinam matemática: desafios e cenários de possibilidades para (re) existir. Revista de Educação Matemática, v. 19, 2022.
- PEGORARO, Olinto A. Sentidos da história: eterno retorno, destino, acaso, desígnio inteligente, progresso sem fim. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- PEIXOTO, Afrânio. Clima e saúde: introdução bio-geográfica à civilização. Rio de Janeiro: Nacional, 1938 (Biblioteca Pedagógica Brasileira).
- PINAR, William F. et al. Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. Peter lang, 1995.
- PINAR, William. Multiculturalismo malicioso. Currículo sem fronteiras, v. 9, n. 2, p. 149-168, 2009.
- PINAR, William F. Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity: The selected works of William F. Pinar. Routledge, 2015.
- PINAR, William. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In.: GARCIA, RL; MOREIRA, AFB (Org.). *Currículo na contemporaneidade*, 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.pp. 139-157.
- PINAR, William. PUNK' In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (Orgs). *Queer(i)zando currículos e educação*. 1ª Ed. Salvador: Editora Devires, 2020. pp. 62-92.
- Qual é a maior palavra da língua portuguesa registrada no dicionário?. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-43938059>. Acesso em: 15 dez. 2022.

REIS, Graça Regina Franco da Silva et al. Por uma outra Epistemologia de Formação: conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados. 2014.

REIS, Briana Manzan; CECÍLIO, Salúa. PRECARIZAÇÃO, TRABALHO DOCENTE INTENSIFICADO E SAÚDE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS/Precariousness, intensified teachers' work and health of teachers. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 2, p. 109-128, 2014.

RIBEIRO, Sidarta. O oráculo da noite: a história e a ciência do sonho. Editora Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as bnc formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. e35617-39, 2021.

RODRIGUES MULLER, M. L. (2014). A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na primeira república. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 5(14), 68–81. Recuperado de <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/462>

ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. Fundamentos históricos da educação no Brasil. Maringá: Eduem, 2009.

SARTI, Flavia Medeiros. Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais. 2005. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, v. 38, p. 323-338, 2012.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.

SARTORI, Antonio Marcos. Escola pública e formação de professores no brasil: um estudo da primeira república (1889 –1930). Paraná [2000]. Disponível em:< http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/escola_pblica_e_formao_de_professores_no_brasil.pdf> Acesso em: 20 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.

SENNA, Bruna; GABRIEL, Carmen Teresa. Formação profissional docente: um significativo vazio em disputa. GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *Formação Docente e Currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 43-60, 2021.

SERPA, Andréa. Conversas: caminhos da pesquisa com o cotidiano. Texto integrante da tese de doutorado: Quem são os outros na/da avaliação defendida em, p. 1-25, 2010.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). *Interações (Campo Grande)*, v. 18, p. 185-196, 2017.

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

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In.: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.) *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 11-13.

SOUSA, E. M. S.; MARQUES, E. de S. A. O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência. *Educ. Form., [S. l.]*, v. 4, n. 11, p. 82–96, 2019. DOI: 10.25053/redufor. v4i11.841. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/841>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SOUZA, Katia Reis et al. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. ***Ciência & Saúde Coletiva***, v. 22, p. 3667-3676, 2017.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; XAVIER, Marlene Moreira. Pesquisa com os cotidianos: um extrato dialógico no curso de Pedagogia. ***Revista e-Curriculum***, v. 19, n. 4, p. 1791-1812, 2021.

STAMBERG, Cristiane da Silva; NEHRING, Cátia Maria. As influências do professor formador e o saber específico na escolha pela docência em Matemática. *Rev. Elet. Educ.*, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 345-360, ago. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992018000200345&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 jun. 2023.

SUSSEKIND, M. L. Teatro de Ações: arqueologia dos estudos nos/dos com os cotidianos – relatos de práticas pedagógicas emancipatórias, 235f. Tese, UERJ, RJ, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp093504.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SUSSEKIND, M. L. O Estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: SUSSEKIND, M.L.; GARCIA, A. (orgs) *UNIVERSIDADE-ESCOLA: Diálogo e Formação de Professores*. Petrópolis: De Petrus et Alii; RJ: FAPERJ, p. 19-36, 2011.

SUSSEKIND, M.L., GARCIA, A. Pesquisas em formação: professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas. In: SUSSEKIND, M.L.; GARCIA, A. (orgs) *UNIVERSIDADE-ESCOLA: Diálogo e Formação de Professores*. Petrópolis: De Petrus et Alii; RJ: FAPERJ, p. 9-18, 2011.

SUSSEKIND, M. L. O Ineditismo dos Estudos nos/dos com os Cotidianos: Currículos e Formação de Professores, Relatos e Conversas em uma Escola Pública no Rio de Janeiro, Brasil. ***Revista e-curriculum***, v. 8, n. 2, p. 1-21, 2012.

SUSSEKIND, M. L. Quem é William F. Pinar. Petrópolis: de Petrus Et Alii, 2014a.

SÜSSEKIND, Maria Luiz. As (im) possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, 2014b.

SUSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça Franco da Silva. Currículos como experiências vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 614-625, 2015.

SUSSEKIND, Maria Luiza; LONTRA, Viviane. Narrativas como travessias curriculares: sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. **Roteiro. UNOESC**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 87-108, jan. 2016. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592016000100087&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 out. 2023. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9263>.

SUSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. “Não existe pecado do lado de baixo do Equador”: políticas de currículo, direito à educação e as escritas nunca escritas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. especial, set./dez. 2016.

SUSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019a.

SUSSEKIND, M. L. Quem Conversa, conversa com. In: Inês Barbosa de Oliveira; Leonardo Ferreira Peixoto; Maria Luiza Sussekina. (Org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. 01 ed. Curitiba: CRV, 2019b, v. 01, p. 99-111.

SUSSEKIND, M. L. et. al. Da conversa à prova platô ao banheirão Relatos de uma pesquisa nos cotidianos à captura de escritas curriculares. (Trabalho Encomendado GT 12- Currículo/ANPEd). 2019.

SUSSEKIND, M. L.; CARMO, L. A.; NASCIMENTO, S. D. L. ‘Alfinetar’: currículos, ódios e gêneros. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/c6h7sWF7qd8SbkyNhskcCnj/?lang=pt>. Acesso em 08 out. 2021.

SUSSEKIND, M. L.; MERLADET, F. Glocalidade. In: Graça Reis; Inês Barbosa de Oliveira; Patrícia Baroni. (Org.). **dicionário de pesquisa narrativa**. 1ed. Rio de Janeiro: Ayvy, 2022, v. 0, p. 205-214.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 551-571, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 96-107, 2002.

VALLE, Ione. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, 2006.

VASCONCELLOS, K. R. T.; BERNARDO, E. da S. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 208–222, 2016. DOI: 10.25053/edufor. v1i2.1648. Disponível em: <https://revistastestes.uece.br/index.php/redufor/article/view/109>. Acesso em: 29 jan. 2023.

VERALDO, Ivana. A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822). *Fundamentos históricos da educação no Brasil*. 2ªed. Maringá: UEM, p. 45-55, 2009.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 24, p. 1125-1154, 2003.

ANEXO 1. Conversa de Formação 1

Convenções de transcrição

Para a transcrição das falas dos sujeitos foram empregadas as seguintes convenções:

..... pequena pausa durante a fala

(...) espaço de tempo entre uma ocorrência e outra

// transcrição aproximada (no caso dos registros de observação)

xxx fala incompreensível

nnn substituição de algum dado que poderia revelar a identidade dos informantes

J: vou me apresentar como se não tivesse feito isso toda aula. É ...Eu sou juliana, eu tô desenvolvendo uma pesquisa que por enquanto se chama “Tudo que nóiz tem é nóiz: narrativas, táticas e redes de formação para/sobre/na/com a formação” (TÍTULO ANTERIOR). Eu escolhi esse título primeiro porque eu sou muito fã do Emicida, segundo porque eu realmente acho que a formação de professores tem que começar a ouvir as pessoas que ela tá formando; sobre o que ela tá fazendo. A instituição formação de professores, o campo formação de professores tem que começar a ouvir quem, de fato, tá se tornando professor. E aí, nisso a gente tá falando das pessoas que estão numa formação normal, nas escolas, no ensino médio se formando ali também porque elas vão atuar como professores, a galera da licenciatura que é múltipla, a gente tem aqui já a música, a gente tem arte. Artes cênicas né? E, mesmo assim, em algum momento vocês podem vir a fazer algum trabalho que vocês vão lidar e vocês não vão ser vistos como um músico ou uma atriz no caso né?

S: multiartista.

J: hãhã?

S: Multiartista.

J: uma multiartista. Vocês vão ser vistos em sala de aula como professores, vocês vão ser vistos como professores. Essa é a realidade de escolas...

G1: é o que acontece...

J: então essas coisas acontecem né. Vocês vão ser vistos como professores, então a formação de professores tem que começar a ouvir vocês como professores. E precisa começar a ouvir esse pessoal. Porque eu sinto, e aí pode ser uma concepção muito minha, e aí é válido porque não tem como eu fugir de mim quando eu estiver desenvolvendo a pesquisa, que quando se pensa em professores, se pensa muito, direto, no curso de pedagogia. Que é aquela galera que tá lidando com a educação infantil, e muito pouco na licenciatura, a licenciatura mais ou menos sabe? E aí eu fico um pouco desconfortável com a ideia de que, todo mundo aqui vai ser professor, todo mundo aqui vai passar por desafios que existem no campo da docência. Querendo ou não, ou então, a não ser que desistam completamente da docência e vá para outra área, ou decida fazer pesquisa acadêmica na área de bacharelado daquela parte. E aí, no desenvolvimento, na construção da questão da pesquisa, essa era a única coisa que eu não queria negociar: conseguir conversar com pessoas que vão se tornar professores, sobre a ideia do porquê delas decidirem ter se tornado professores, ou se elas não decidiram se tornar professores e quais os desafios que elas estão encontrando nessa formação de professores... O que vocês gostariam de falar se a formação de professores fosse uma pessoa, vamos pensar assim. E aí eu vou começar contando a minha trajetória. Não trajetória, mas assim, o meu motivo pra entrar na docência, no caso. A minha família, é uma família clássica de classe muito baixa. Muito pobre. Então minha mãe, meu pai, eles não tiveram acesso à educação básica, eles vieram a se formar na educação básica, assim, bem mais tarde. A minha mãe principalmente, que foi com quem de fato eu fui criada, foi se formar na EJA quando eu tinha de 10 a 13 anos. E essa formação, na verdade, foi auxiliada por mim, que eu já estava na escola a muito tempo então eu já entendia a escola a muito tempo. A minha mãe, ela trabalhou toda a infância e juventude dela no roçado, então ela não tinha ideia do que ela estava fazendo... trabalho de ciências, trabalho de história, trabalho de português... tudo, eu e ela fazia junto. Então, ali eu percebi “olha seria muito legal fazer isso com outras pessoas! Fazer isso numa escola” e eu adorava a escola, porque a escola era um lugar que eu não tinha muitas responsabilidades, eu sou a filha mais velha então, eu e meu irmão sozinhos ali. Na escola eu não tinha responsabilidade, eu não tinha irmão, eu era só uma criança. E eu podia ler muito, eu era muito nerd, ainda sou um pouco, mas eu era muito, quietinha na minha ficava nos meus livros, adorava quando eu podia escrever no quadro, ficava toda boba quando a professora chamava “juliana aqui, escreve isso aqui pra mim por favor”. Só pra

adiantar a matéria, e eu percebi nossa, isso seria muito legal: ser professora. Mas eu nem conseguia conceber a ideia de ser professora naquela época, eu era uma criança, percebi isso depois de muita reflexão. E aí quando eu entrei na História, quando eu entrei na minha universidade, meio que tudo se quebrou. Veio tudo abaixo assim, cara... como é que eu vou me formar nisso? Eu não sei o que fazer, não tem como eu me formar pra ser professora sendo que eu só tô aprendendo sobre metodologia de pesquisa histórica. Aprendendo a ser uma pesquisadora de história. Eu não tô aprendendo a ser professora, eu não tenho contato com a educação, o máximo que eu vou ter é o meu estágio obrigatório. Eu não vou ter outra coisa, não vou ter a experiência que eles tão me pedindo pra ter quando eu sair daqui. E foi o que aconteceu. Quando eu saí, como eu tinha conversado já com eles, a experiência que eu tive foi naqueles pré-vestibulares de bairro, e quando eu entrei lá fiquei desesperada. Era criança correndo de um lado pro outro, era tia pra lá tia pra cá, eu falei gente o que que tá acontecendo, fiquei, assim, meio perdida. Desse sentimento de estar perdida é que nasceu a minha pesquisa. De eu querer ouvir as pessoas, ver se existiam outras narrativas de pessoas que também se sentiam perdidas, que se sentiram perdidas durante a formação, estão se sentindo perdidas. Porque eu ouvia muito dos meus colegas falavam “olha, você não tá sozinha. Eu também tô meio perdidona, não sei o que eu tô fazendo”, “A faculdade não tá me dando aporte”, mas eu não sabia se isso era só uma coisa específica da minha universidade, do meu curso ou se isso era um sentimento que se alastrava pra outras pessoas, pra outros cursos e outros tipos de formação. E é por isso que eu estou aqui, perguntando pra vocês sobre a formação de vocês. E acho que eu já falei um pouquinho demais e agora quem quiser conversar, tipo, sobre o porquê se tornou professor, quis se tornar professor, sobre como tá sendo esse processo pra vocês... tá aberto. A única coisa que eu peço pra vocês é pra falarem o nome antes de falarem pra poder ficar registrado na hora de transcrever...é isso.

S:tá eu posso começar a falar, meu nome é S, eu faço atuação cênica, faço bacharelado... é... eu resolvi querer me formar como educadora, né, por que, assim, na verdade minha primeira ideia era ser professora. Na verdade, não, vou mudar, perai! Quando eu entrei na faculdade, por que assim quando eu me formei no colégio eu tive uma experiência muito ruim na escola. Tipo, eu não vou falar que a educação que eu tive, na questão acadêmica mesmo, foi ruim. Eu não posso dizer isso. Eu era

bolsista numa escola muito boa. Inclusive minha mãe e pai, tipo, fizeram de tudo... porque meu pai e minha mãe também vem de realidade de classe trabalhadora, mas, eles tipo assim, correram muito atrás pra conseguir dar o que que eles não conseguiram ter na infância deles. Então eles, tipo, queriam uma condição de vida mesmo, pra eu e meu irmão não passar necessidade. Então eu tipo, estudava na escola que meu pai trabalhava... e era uma escola muito boa, enfim. Eu aprendi muita coisa, tive a oportunidade de poder fazer muitas coisas que eu sei, tipo, eu não teria se meu não tivesse me colocado naquela escola. MAS, é... em todas as outras questões...social, psicológica foi bem foda assim, foi muito difícil pra mim. Por que eu passava por muito preconceito na escola, então quando eu saí da escola eu tava muito, assim, tipo, eu tava no meu auge de tipo...é... tipo, foda-se a academia, eu odeio academia...

J: nunca mais vou voltar...

S:é, nunca mais vou voltar. Até porque, eu acho que o sistema acadêmico é errado, assim... tipo, essa questão de a gente ter que ter nota para poder passar e a gente ser cobrado, de ter que tá, entregando coisas que as vezes a gente não consegue entregar, num ambiente que é pra gente tipo, tá se tornando uma pessoa. E além de tudo né, a educação não é só tipo aprender o que tá escrito num livro, ou aprender conteúdo né, é a gente conseguir se desenvolver assim, então eu era muito contra, mas ai fui trabalhar, fui fazer meus corre, meus cursos... um monte de coisa, aí percebi a necessidade que eu tava tendo de querer que fazer uma faculdade. Pelo...não só pelo lugar do trabalhar, mas de conhecer pessoas, porque eu vi que como artista mesmo é muito difícil você começar sem ter nenhuma partida de rede. Principalmente aqui no Rio de Janeiro... aqui é muito, tipo... você tem que ter contato pra fazer qualquer coisa. QUALQUER COISA. Só se você resolver aprender artesanato na rua e fé...

J: até aí tem que ter contato, porque se não conhecer a galera da rua, é capaz deles te...

S: exatamente! Podem até boicotar teu rolê, até nisso, eu vendo artesanato na rua também, eu conheço sabe? Assim, uma coisa: rede. Aí eu falei, cara...não tá dando certo as redes que eu tô tentando fazer aqui. Eu vou ir pra um lugar que eu sei que vai ter outras pessoas que estão tentando fazer a mesma coisa que eu. Aí eu resolvi

entrar para a Unirio. E aí nesse tramite todo assim, quando eu cheguei aqui veio a pandemia.

J: foi em que ano que você entrou?

S: 2020...Então tipo, eu tive uma semana de presencial e veio o caos...e aí eu fiquei, gente?! Então eu refleti muitas coisas, também não fiz a faculdade tipo...que nem muitas pessoas conseguiram, eu não consegui. Foi muito difícil pra mim assim, até porque o meu curso é muito prático, então tipo.

J: É muito corporal, né?

S: As aulas teóricas são, não tenho certeza, mas 6, então é tudo tipo corpo com voz, então não tem como tipo eu conseguir fazer esse curso online, até porque eu não escolhi fazer isso.

J: Mas aí, tipo do seu curso de artes cênicas pra cair numa disciplina de currículo. Como é que foi esse rolê?

S: Vou chegar lá. Aí nesse tempo que eu fiquei fora, eu entendi, eu consegui refletir melhor. Eu falei cara, eu não quero, tipo, só trabalhar como artista, eu quero ser educadora. Eu sempre tive esse sonho, mas eu meio que deixei ele de lado quando eu comecei a trabalhar na arte, porque ela é muita coisa, então te puxa pra vários caminhos. E aí eu meio que deixei de lado essa minha vontade mesmo de trabalhar com... com criança, que eu sempre tive essa vontade. Aí na pandemia eu acabei ficando muito tempo com muitas crianças diferentes por várias questões, e eu fui cara, fazer isso. Aí eu cheguei aqui, aí voltou as aulas esse ano e aí eu comecei a pegar a matéria de licenciatura do meu curso, que em teatro, tem direção, atuação, cenografia, teoria do teatro e licenciatura. A licenciatura é o que teoricamente eu teria que fazer pra me formar como professora. Mas eu estou há três anos na faculdade, já com três anos esse ano e tipo, eu não tenho vontade de fazer o ENEM de novo para cursar estrutura e infraestrutura e fazer duas escolas de novo. Eu estou muito tempo aqui. Tipo, eu quero já começar a andar. Então.

G1: Não dá nem para tentar trocar...

S: Não tem vaga porque a licenciatura e a atuação são os mais concorridos. Nem que fosse cenografia, teoria...Ninguém quer fazer esse negócio... Tipo, sei lá, eu juro que isso não é preconceito, mas de 30 vagas todo ano tem, tipo, 15 pessoas que fazem.

J: É, porque é tipo assim, se você pensar em mercado de trabalho, a licenciatura te abre mais portas do que uma especialização...

S: Exatamente! Cenografia que é tipo, com certeza vai ter mercado de trabalho para isso, mas às vezes a pessoa não tem dinheiro pra pagar, então a pessoa vai te chamar pra fazer e normalmente vai ser um corre...

J: voluntário...

S: É, é difícil. Tipo real. Difícil sim. Até porque a gente sabe que no Brasil a muito tempo não está investindo na cultura, então é muito difícil trabalhar nessa área. Tipo, você paga suas contas, trabalha nessa área, entendeu? Você vai trabalhar em 1000 coisas também nisso, mas não é isso que vai pagar suas contas. E aí eu resolvi fazer o meu próprio currículo acadêmico mesmo. Então, tipo, eu pego matérias obrigatórias que eu preciso fazer pra poder ter o meu diploma, mas eu também pego matérias que não são do meu, que às vezes nem são do meu próprio currículo, assim como um currículo que eu peguei porque eu quero muito me formar como educadora e por mais que eu sei que tipo, vai ser um pouco mais difícil pra mim para entrar nessa área. Como formada em bacharelado de atuação, eu sei que se eu já começar a estudar essas outras matérias eu já vou ter visão, conhecer pessoas que nem eu conhecia a XXXX da escola, vou ter oportunidades de estágio que já vão me colocar nesse caminho dentro das escolas, exatamente porque é isso que eu quero, sabe? Por isso que eu queria falar que eu quero ser professora, professora. Mas aí eu mudei pra educadora, porque eu acho que educadora ela abre mais... mais oportunidades pra mim mesmo, porque eu também não quero ser só uma professora, sabe? Não quero trabalhar na área de educação com arte, com teatro, com pintura, com tudo, entendeu? Quero fazer esse rolê assim, seja da forma que ele chegar na minha vida. Então é pra isso que eu tô fazendo currículo.

J: Aí você meio que vai, você ainda vai pensar na ideia da educação indígena, você vai...?

S: com certeza nessa escola, nesse lugar que eu quero chegar, o meu destino final. É, meu destino, nem sei como vai ser isso. Mas tipo, meu destino é de poder trabalhar em aldeia, que é o meu rolê e assim é o que eu quero fazer, porque não tem como, não tem professores educadores suficientes em aldeias com uma demanda muito grande. E especialmente na área de artes. Não é uma coisa que tem muito, até porque não é valorizado. Então, nem todos, nem nas aldeias facilmente falam. Então o sistema não valoriza. Então, tipo. Porque se você for dar aula, você tem que ter uma formação. E aí, tipo, todo mundo vai na formação, que é mais, como é que fala? Sei lá, mais vista como uma coisa séria, eu não sei. Não sei.

J: uma formação mais tradicional?

S: Isso, porque eu sei que se eu chegar nesse lugar eu já conheço as pessoas também. Então elas vão saber o que eu vou trazer, o que eu posso agregar. Elas vão saber o que elas querem que eu possa trazer também, entendeu? Porque a minha ideia é incentivar as crianças a praticarem a sua cultura. E a cultura já está tudo dentro desse rolê da arte, né? Então, tipo, pela música eu vou. É isso, eu quero fazer assim. Eu não sei muito bem como eu vou fazer, até porque eu sou formanda do meu primeiro ano, vamos dizer na faculdade de verdade.

J: Durante a pandemia você meio que pulou assim todo mundo é da pandemia?

G1: Eu sou um pouquinho antes...

G2: Minha formação basicamente inteira foi na pandemia...

J: Você, pandemia, a gente já falou... É nnn boa sorte... só não sei o de que falar, porque é isso tem uma questão de tipo assim não tem pra onde fugir, você tem que se formar em alguma coisa, afinal, você tem que mostrar um diploma para garantir que você estudou sobre aquilo. E aí não tem no nosso diploma, pelo menos no final a gente não consegue mostrar a trajetória que a gente fez das disciplinas que a gente pegou, as conversas a gente teve para poder provar que você se tornou educadora, mas tem outras formas das redes que você vai construindo. Acho que isso é legal.

S: Inclusive meu plano é imprimir tudo o que eu fizer, vou pegar e mostrar sim, talvez até pedir para o professor assinar uma declaração tipo eu fiz essa matéria, tá ligado? E mesmo se eu falar, você só se comunica na aula. Mas pera aí, aqui ó, por que é que

tem que ter um papel? Esse sistema funciona assim, né? Tem que ter um papel que fala sempre, tem que ter um papel.

J: você pode pegar seus históricos.

S: Esse é meu plano, na verdade, e aí mostrar tipo, junto com o currículo, com o que é pedido para um professor ser formado como um professor...esse é meu plano.

G1: Bem, me chamo G1, e eu sou de música e o caminho de música é um pouco diferente desses caminhos tradicionais. Até resgatando um pouco dessa questão de você ter comentado que eu estava um pouco perdida... em música, pro bem ou pro mal, a gente acaba não tendo tanto isso, porque assim, majoritariamente, todo mundo começou a trabalhar com música antes de ir fazer o curso. Então, são muito poucos aqueles que só estudavam e foram começar a fazer o curso. Todo mundo já dava aula particular, já tocava um monte, já ia fazer alguma coisa. Então assim, normalmente as pessoas estão certas de que elas querem a música, enfim, já tem uma certa noção de como trabalho em algumas áreas, pelo menos por conta de uma experiência até forçada...

J: forçada? Como assim?

G1: Enfim, você vê um instrumento muito caro, mas conseguir ter aulas assim? É um caminho complicado, porque você precisa trabalhar para conseguir estudar.

J: E não tem muito que fugir.

G1: Então... Mas eu escolhi a licenciatura. Por que a ideia de dar aula não me desagradava...? É, basicamente a licenciatura me abre todas as portas. A diferença entre o bacharel, o diploma de bacharel, que ninguém me escute, vale muito pouco. Porque com diploma de bacharel você é um músico de performance e você é um acadêmico. Com a licenciatura você pode ser professor, pode ser um músico de performance, um acadêmico. Você pode dar aula. Os concursos militares para músico de patente oficiais na parte de tenente, eles pedem a licenciatura em Música. E então o bacharel em música não pode fazer concurso para tenente, para capitão, enfim, na verdade, só tenente. Você vai crescendo depois...Então não, a gente até brinca, não tem por que você não fazer a licenciatura. É assim aqui na Unirio principalmente, numa

turma de 60 que estão fazendo licenciatura, você tem quatro bacharéis. Então, é uma disparidade muito grande.

J: Então, a maioria é a licenciatura. O pessoal já entra direto assim.

G1: Existe uma concepção também de que o bacharel é forte na UFRJ e a licenciatura é forte na UNIRIO. Então já tem essa predisposição da gente ter mais de licenciandos que a UFRJ e a UFRJ ter mais bacharéis que aqui.

J: é, tem essa coisa de diferença entre as universidades, porque a UFRJ, em geral na história. Mas a gente tinha um currículo até eu me formar, por exemplo, era o 3+1 lá. Então você sai com os dois diplomas. Eu saí com a licenciatura e o bacharelado, então a galera não precisava escolher porque eles se formavam uma coisa depois só ia lá, pegava mais umas duas disciplinas na faculdade de educação e se formavam na licenciatura. Você era professor...

S: C*** podia ser assim....

J: Então, o problema disso é que você estava formando pesquisador. Você não estava formando professor... Então a galera pegava as disciplinas que eram só obrigatórias da educação, e não tinha nenhuma discussão real assim. Até uma brincadeira que a educação, para você se torna professor, tem que vir para PV (Praia Vermelha). Você não pode ficar lá no IFCS porque lá você vai ser pesquisador, lá dentro realmente não tem professor que pesquisa em educação. Nenhum, você só tem professor que é historiador. Então eu acho que essa disparidade entre universidades não acho que são todos os cursos, mas tem muito a ver com a questão do currículo. Sabe? Eu entendo a necessidade de ter uma bifurcação você tem que decidir o que você quer fazer para você se especializar realmente. Mas é muito arbitrário, que a galera que vai sair da UFRJ como bacharelado, eles vão usar só o nome da UFRJ muitas vezes...

G1: Então isso na música, não acontece. Mas não sei o que está esperando também. Mas essas diferenças ficam muito claras porque o curso de música só tem um na Unirio e na UFRJ, então serve de comparativo e os dois se batem muito, porque só tem os dois. Mas voltando pra questão da licenciatura, isso é uma questão assim, muito mais de oportunidade de não querer fechar a porta, porque enfim, trabalhando com música você tem que fazer tudo. Você tem que estar dando aula, você tem que

estar fazendo pesquisa, você tem que estar tocando você... se você vai se restringir a uma coisa só, você fica desempregado.

J: Você pretende fazer esses concursos no futuro ou você vai ficar dando aula e performando?

G1: Eu não sei. Eu desde o começo do curso eu entrei com uma vibe de “Eu não quero restringir agora, eu quero abrir o máximo de porta possível”. E depois quando aparecer uma oportunidade eu fecho... E até hoje eu não fechei. Eu não sei se eu vou pra um mestrado, não sei se eu vou para uma carreira militar ou...

J: Não, sem julgamento. Mas você já vai se formar?

S: Eu estou no sétimo período.

J: Sétimo... Ah eu não perguntei isso, e você S**? Não... o que tá lá na plataforma... Quinto? Quinto.

G1: Mas é isso aí. Eu dou aula particular. Eu toco em orquestra. Eu... Enfim, toco também baterias... E tem essa outra questão, não existe um bacharelado em bateria. Pra quem não sabe, o bacharelado na música é o seu instrumento ou enfim, bacharelado em Regência, composição... principalmente o instrumento.

J: Tô aprendendo várias coisas aqui. Eu não fazia a mínima ideia. Achava que você entrava na música e você ia com seu instrumento...

G1: Tipo... a licenciatura é assim. Sim, a licenciatura, independente do que você toca, você faz a prova com o seu instrumento, você entra. O bacharelado não, você pode fazer o bacharelado em Composição, em Arranjo, em Regência, mas os principais são bacharelados em instrumentos. Só que não é todo instrumento que é ofertado. Então, por exemplo, no meu caso, a bateria é o mais próximo, que é muito distante do bacharelado, é percussão sinfônica. Então é diferente. E que hoje em dia é um toco, mas começou a tocar depois de entrar na faculdade, então ainda tem essa questão de que muita gente pelo seu instrumento não consegue fazer o bacharelado também.

J: Então a gente tem toda uma rede de professores que não passaram pela universidade, professores de música, no caso, pessoas que tocam, que não estão na universidade, você tem contato com essa galera? tipo, vamos dizer assim você tem

uma rede dentro da sua universidade, de pessoas que você conhece da música. Você provavelmente deve ter uma rede de pessoas de fora da universidade que tocam e que você que eles não ligam pra universidade, que eles tocam também...

G1: Eu não sei como é para outros cursos, mas pra entrar na música é muito difícil. O THE, teste de habilidade específica, tem gente tentando há três anos entrar e não consegue, porque ele abrange muita coisa, muitos conhecimentos que só quem conseguiu ter acesso uma escola ou um professor muito específico pra isso, conseguiu ter. Então não é simples você entrar na universidade, por exemplo, na licenciatura a gente tem em média nove disciplinas obrigatórias por semestre, seguindo um fluxograma por semestre, você tem que fazer nove disciplinas por semestre, entendeu? Tem todo um trabalho então.

J: Principalmente na área de vocês, né? Impossível só estudar.

G1: A nossa sorte é que a gente tem um horário muito flexível, então a gente consegue arranjar as coisas, mas é um drama pra muita gente conseguir se formar, porque é uma carga muito alta. E isso sem falar de estágio um, dois, três, quatro, que são 45hrs para as escolas, 60hrs horas na escola.

J: Você já fez algum desses?

G1: Eu estou terminando o estágio quatro agora, faltam o dois e três.

J: É porque a minha formação foi um estágio, um estágio obrigatório, um estágio obrigatório e era óbvio que tinha bastante horas. Foram 360 horas de estágio, mas... e três disciplinas de didática. Mas era um estágio numa escola, e eu definia os meus horários. Eu tinha uma boa conversa com a professora, eu podia fazer atividade extracurricular de olimpíada de história, e cortar hora pra não precisar ter que ir na escola. Então era bem flexível. Essa história de 3, 4 estágios é meio assustador para mim, de verdade.

G1: É assustador pra gente também...

J: Tipo, eu basicamente todo semestre vai ter um estágio diferente, mas aí vocês conseguem manter a escola ou vocês vão... Esse é o seu primeiro estágio, né?

G1: É meu segundo.

J: segundo... Na mesma escola ou é outra?

G1: é outra, porque tem... Aí entra a questão pior ainda, conseguir aula de música é muito difícil, porque que cada estágio... um, dois, três, quatro, é Educação Infantil e fundamental um, fundamental dois e o Ensino Médio. Só que você quase não tem escola que tem. E assim, são duas horas semanais, eu tenho que cumprir 60 horas. Semestre que está durando três, quatro meses. Não é que muita gente não queira a música, não queira fazer a faculdade porque já trabalha, mas porque a faculdade não é acessível para as pessoas. Você já tem sua vida, já estão trabalhando, enfim. E tem uma questão do curso de música também, o pessoal é muito mais velho. Você tem muita pouca gente entrando com 18 anos. A partir do momento que termina o ensino médio, o pessoal tá ali nos seus 30, nos seus 40.

J: Eu também esqueci de perguntar a idade de vocês, gente.

G1: Eu tenho 22.

S: Eu tenho 23.

G2: 23.

MD: eu tenho 27.

G1: Então é um pessoal que trabalhou a vida inteira, conseguiu ter uma leve estabilidade. E aí decidiu se formalizar.

J: Nossa, eu não fazia a mínima ideia de como e porque assim na história você pensar o estágio... A minha matéria é obrigatória ainda, por enquanto ainda é obrigatório. Então, tipo assim, quando tem aula são 4 horas direto. Como eu disse, tem atividade extracurricular o aluno quer montar uma feira, quer fazer um trabalho ou uma ação na escola, e falando, óbvio, de uma realidade muito privilegiada que foi o CEFET. Eles te procuram, você ganha horas e tem ONU dentro da escola, modelos de ONU onde você ganha horas, tudo isso se ganha hora é bem diferente, muito diferente.

G1: E no meu primeiro estágio acabei... Eu fui mais produtor de evento do que professor. Eu ganhava a hora, realmente, fazendo essas questões de ah, vai ter o Dia das Mães. Aí eu passava o dia inteiro na escola, passava o dia de 07 horas da manhã até 22 horas organizando tudo, montando. Pra ganhar essas horas e conseguir horas

que era pra eu estar dentro de aula. Que era uma aula, pra eu estar aprendendo a ser um professor. Não aprendi nada com o meu estágio, que é muito mais em produção de evento do que dar aula.

J: Caraca, mas você dá aula particular e aí pra você é tranquilo? Ou tipo, é meio diferente? Porque quando eu penso em aula na escola para professor de música, né? Não sei algumas crianças, mas a aula particular é só uma pessoa. Então você consegue.

G1: É completamente diferente. A faculdade não te prepara pra isso. São outros desafios, outras formas de se viver, porque a relação se torna muito mais pessoal. Então você tem que tomar cuidado com muita coisa. Você está num dia ruim, mas você tem que se blindar muito de... E aí você a licenciatura não te prepara para nada disso... não te prepara para se blindar para frustrações que ela mesma te causa.

G1: Mas sei lá, a gente tem disciplinas na licenciatura que, pelo menos na música, mas acho que está é padronizado, essa disciplina x, a professora não deu aula até hoje.

J: Uau! Pera, mas aí vocês estão sendo tipo assim, estão contabilizando a presença de vocês hoje?

G1: não, e assim é uma disciplina essencial para a formação de licenciandos. Então eu questiono se... Enfim, são muitos questionamentos para os universitários sim.

J: E o outro G? E se quiser falar...

G2: O meu é parecido, um pouco, com o dele. Vou complementar um pouco... Eu sou da História, 8º período. Eu vou muito na sua linha, você pensa em licenciatura como uma forma de abrir oportunidades, eu pensei justamente nisso. Eu entrei como bacharel em história e me vi no meio do caminho. Aí eu pensei Cara, o que vamos fazer da minha vida? Eu entrei sem pensar muito assim, a S tem um caminho. Ela sabe exatamente o que ela quer fazer, e eu tenho inveja disso porque eu não faço ideia...

S: Mas eu vou te falar uma coisa, sem querer cortar você, não tem como você querer. Eu acho que você (G1) entende isso, porque você é músico. Não tem como você querer trabalhar nessa área específica e não ter isso. De tipo "Não, eu vou fazer isso!".

G2: Então eu fui construindo, pensando aqui como fazer, tipo calma aí... E aí eu fiquei pensando, pensando... E aí foi, eu tenho que pegar a licenciatura para pelo menos ter uma oportunidade. Além do ensino, que é uma coisa que eu gosto, sempre gostei de ajudar os amigos, dar aquelas aulinhas, não e se vocês fizeram isso na escola, eu fiz com química que eu era bom em química. Mas eu juntava um grupo de amigos que não entendia nada e dava umas aulinhas para eles. Adorava. E eu adorava também. Eu falei pô, cara, vou tentar, não vou trocar de curso. Estava num limite pra trocar, vou trocar com quem sabe, mas mais oportunidade, mais... me dá mais expectativa. E eu fui construindo a ideia de ser professor. E aí ficou uma coisa bem, só pra constar. Você teve 360 horas. Eu tive 140 só de estágio em dois, dividido em três, na verdade. Só que o estágio um não foi em museu, não foi em escola, foi na Unirio mesmo. E aí, o dois e três foi fundamental dois, e ensino médio. A gente nem faz estágio em escola, em educação básica, é só o fundamental dois e médio. Acabou.

G1: Achei que as licenciaturas fossem padronizadas... então tô sofrendo mais que você...

J: É por isso que eu disse que é tanta coisa diferente. E é muito diferente. Varia de curso, varia de especialidade, é diferente.

G2: E aí você é largado na escola e se vira. Até o encontro com o professor, que foi o orientador do meu estágio dois. Ele falou essa semana, pô eu tenho vergonha do estágio que eu dou pra vocês... vocês são soltos lá e... valeu, eu não posso fazer nada. Não posso fazer nada, não é culpa dele. É culpa da nnn, a matéria funciona assim. Mas é só isso, uma escola, vê o horário lá com o professor, e vai na hora que você quer, aí tem como cortar hora com passeio, um evento na escola, mas é uma coisa meio estranha e você depende do professor, da escola para você aprender. No meu caso, a professora não dava aula, ela botava um vídeo e acabou. Era só isso.

J: Essa escola é escola pública?

G2: É... No estágio três você pode pegar particular, mas eu fui tudo pra pública. E aí ela botava vídeo e aí né...

J: Vocês não têm prova de aula?

G2: Tem...

J: em cada estágio?

G2: em cada estágio...

G1: E no meu caso, depende do colégio. Por exemplo, a professora do cap da nnn, até por ser um colégio que forma muito licenciando, eles têm esse empenho de querer fazer prova e tal, mas não. Tem estágio que você só cumpre suas horas e vai embora.

G2: Bizarro, tem prova aula obrigatória, tem que dar dois tempos de aula, e tem que anexar todo plano de aula...

J: Mas não é tipo, na minha eu só tive uma porque eu só tive um estágio, um estágio longo. Então criei uma relação mais profunda com o professor. A minha professora da universidade conheceu a minha professora da escola, então elas conversavam sobre mim pelas minhas costas. Obviamente, quando eu cheguei lá, elas já tinham conversado, já tinham trocado meu plano de aula, já tinha falado “Isso aqui é um ponto forte dela” ...Eu recebi meu plano de aula todo anotado de volta, “isso aqui é o ponto forte dessa aula. Você esqueceu de falar isso”.

G2: mas isso é legal. Porque no meu caso, eu faço plano de aula, dou a aula, entrega um relatório e acabou. No fim, o professor só olha “Ah, tá. Tá certo.” Ai vai ser arquivado e acabou. Não tem correção do plano de aula, não tem nada.

G1: a gente nem tem nada...

J: Peraí, não tem plano de aula na música?

G1: A gente discute muito sobre isso, mas na prática não existe um plano de aula. Existem planos de aula para música. Que cada um crie o seu, mas não é uma exigência do curso. Não se fala tanto sobre o que se deveria, falam muito pouco. E vai muito mais do professor que aborda isso do que do currículo em si.

J: No nosso, pelo menos, eu fui muito grata aos meus professores da licenciatura da área da educação, eles me ajudaram muito. O meu grupo de pesquisa lá foi na Faculdade de Educação, na PV e eles pegaram a minha mão e falaram “olha, isso aqui é currículo, isso aqui é a área de currículo, isso aqui é a área de formação de professores. O que você quer fazer? Vamos estudar? Quer aprender a fazer um plano de aula? Vem cá, vamos, vamos fazer isso.” Tanto que eu fui criticada na minha aula,

mas foi tipo coisas mínimas que eu tenho certeza que se um aluno que não tivesse tido a oportunidade de estar em contato com os professores da educação, teria sido muito pior que eu. Conheço amigos meus que fizeram só no nnn, só na história, nos professores que sobraram, que foram muito mal assim, entendeu? Então, eu entendo isso, mas nosso meio descolado, completamente a escola da universidade então...

G2: Até aqui na nnn eu sinto que é descolado a escola. A história licenciatura para o bacharelado, porque assim até quando eu troquei para a licenciatura, que eu terminei as disciplinas e troquei do bacharel, e mudei pra estudar as partes de educação, é outro mundo assim. Completamente diferente, os professores, o jeito assim. Eu não sei justificar direito, mas é muito diferente assim, porque parece que você está vendo um negócio, de repente vira para você, está vendo o outro, meio desconexo. E aí você tem que ir conectando as coisas, tem que pegar as coisas lá do primeiro período, do segundo e amarrando por que... entendeu? Tá meio solto, mas na história tem uma matéria que ajuda muito, que é a metodologia do ensino de história, que é uma bem focadinha e bem específica e essa sim tem ajudado bastante. Professora bem legal séria, tudo bem legal...

J: Você teve experiência com escola fora dos estágios ou...?

G2: não, ainda não, só aqui.

J: Ainda não... De novo, boa sorte... eu sou da história... Eu não sei... você quer ser professor no futuro? Fazer mestrado, essas coisas, ou quer ir direto pra escola.

G2: Terminar, continuar mestrado, doutorado e tal. Mas trabalhando não é assim.

J: Assim, o meu ponto final o meu são os IFs. Eu quero muito trabalhar em IF. Eu fui formada em IF no interior, lá em Pinheiral. Vocês já ouviram falar em Pinheiral? Lá, lá no interior mesmo do Rio de Janeiro. E eu fui formada em IF.

G1: Mas você veio pra pós?

J: Não. Eu tive que me mudar pra baixada para poder fazer História. Percebi que a baixada não era tão perto quanto me falaram, entendeu? Do centro do Rio de Janeiro.... eu fui enganada! Não é melhor do que ter que subir a Serra das Araras, mas me enganaram. Gente, sem brincadeira, eu já fui pra casa, porque não eu não sou nem de Pinheiral, sou de Arrozal, porque assim, pinheiral é um buraco mais

embaixo de Arrozal. Eu já cheguei mais rápido em Arrozal do que vindo da Baixada pra cá. Eu já levei, sem brincadeira, 05h00 de lá pra cá eu saí de casa 05h00 e fui chegar no centro, na central mesmo... era 10h00 da manhã.

G1: Isso na UFRJ, né?

J: Quando eu estava na minha formação.

G1: Pra cá tem mais 01 hora.

J: Sim.

G2: Mais do que isso, até.

J: Mais que isso, às vezes, porque se você pegar um horário de pico, tem um trânsito f****. Mas real assim pra lá, quando eu estou subindo a serra eu fico pensando cara, eu tô chegando mais rápido na casa da minha mãe do que eu chego na universidade. É bizarro. Ela tava falando hoje que demorou um tempão para chegar também, porque teve.

ME: Não, porque o ônibus passa de meia em meia hora.

J: e estava tendo...?

ME: Teve um confronto, confronto na hora. Teve uma operação lá na comunidade que eu moro, 01h00.

J: Quando tinha isso ainda na Baixada, teve uma época de 2016, 2017 e começo de 2018, que estava muito pesado lá embaixo. Então, tipo assim, eu perdi o tempo de esperar acabar a parada que estava rolando na rua pra poder sair, para poder chegar na estação. E aí eu pegava assim 3, 4 de condução para chegar na universidade e o professor olhar para minha cara e falar tá, até vou dar minha aula ou o professor faltar, não avisar, ou então gente, é sério, você chega assim e aí já tá aí toda minha frustração aqui, coisa que eu tive que levar para psicólogo. Eu chegava, eu já ouvi de uma professora. Quando eu cheguei na sala de aula, eu falei professora, aconteceu isso, isso e tals desculpa por chegar atrasada, eu perdi uma parte da aula, que era uma avaliação em conjunto e tal. Não consegui ler o texto porque eu estava em alemão e aí...

G1: Como assim, texto em alemão?!

J: é...

G2: o máximo aqui foi espanhol...

J: alemão, francês. Eu já ouvi de uma professora de medieval que antes de decidir que eu ia para educação, eu era muito apaixonada por os monastérios e educação monástica e aí era área de medieval. E eu vim de um professor e ué, você não fala Francês? Eu falei não, eu falo o inglês, mas meu inglês, que eu aprendi sozinha lá, “então não vai rolar, né? Porque os textos de medieval, a área de medieval que você está buscando é muito francesa, então acho melhor você escolher outra coisa.” E aí eu falei Ok, aí chega na aula dessa professora de que falou que passou o texto em alemão, falou “Olha, então você não tem o que precisa para se formar aqui, porque se você não conseguiu chegar na hora da aula, você não conseguiu ler o texto. O que você está fazendo aqui?” Eu falei também não sei por que se eu estou recebendo uma resposta dessas de um professor de um curso noturno, que acolhe mais a classe trabalhadora, eu também não sei o que eu estou fazendo aqui, então essas paradas são muito, muito pesadas.

G2: Nesse aspecto, aqui é melhor. Espanhol, tipo uma pessoa só. Mas aí a galera se juntou para traduzir os textos, então tipo, era muito grande, não dá para traduzir tudo e o scan é meio... sabe aqueles erros quando vai escanear o bagulho, aí fica com letra maiúscula, interrogação assim? E aí dificultava um pouco. Mas a galera conseguiu traduzir, mas foi um professor só também, uma matéria só.

J: **A nnn** é bem elitista, muito elitista. Sim, é muito difícil. E aí quando eu cheguei aqui pro mestrado, eu fiquei até meio assim Peraí, o que está acontecendo? Como é que a gente vai ter aula assim? Cadê o texto? Cadê o que que a gente tem que marcar aqui? Quais são as questões que a gente tem que responder pra próxima aula? E eu tive aula com a minhas primeiras aulas. Foi com XXXX, acho. E eles são super decoloniais. É um bocado o que tá acontecendo, gente, porque a gente não vai. Cadê o texto em outra língua pra eu ler? Cadê o fichamento que eu tenho que entregar? Cadê as coisas? Não tinha nada disso. Eu acho que a nnn é mais acolhedora nesse sentido, mas ainda tem as questões de chegar atrasado e tudo mais.

G1: Na Música, acho que eu não tinha nenhum texto em outra língua pra ler nas disciplinas, tô tentando lembrar, mas eu tô lendo mais agora para monografia, mas por opção minha também. Mas meu tema a princípio não vai mudar muita coisa. Ainda está muito amador, muito metodológico.

J: Está ainda sendo construído.

G1: Mas é sobre a questão da música tradição oral como uma resistência.

J: É um bom tema, é um bom tema.

G1: E como isso permitiu que a cultura nigeriana sobrevivesse ao colonialismo europeu. E eu acabei escolhendo a Nigéria, porque tem o que a Nigéria tem. Tem uma cultura acadêmica um pouco mais forte em relação aos outros países, então tem muita bibliografia de lá. Eu queria até ter escolhido outras regiões, mas tem muitos que é chamada e os textos são todos nigerianos, então estão todos em inglês e uma maioria nigeriana. Então só agora que eu tô me deparando com essa questão de ter um texto em outra língua e está sendo muito bom porque os textos são muito, são muito diferentes. Então, às vezes, pelo texto inglês, é mais fácil fazer um curso em português que eu tive na graduação dela. Mas é isso.

J: Tá bom... ME, nossa única futura pedagoga, você é da pedagogia, né?

ME: Então, eu sou ME, da Pedagogia. Eu não era minha primeira opção de curso, porque eu sou muito tímida e tenho muita dificuldade para falar, então nunca passa pela minha cabeça. Mas assim eu sempre fui e sempre ouvi muito, porque eu fiz no ensino médio, em colégio Público. Uhum. E eu sempre me liguei muito nas reclamações dos professores sobre currículo e tal, e isso me abalou muito, mexeu muito comigo e eu ficava com essas questões.

J: e tipo ter medo no futuro de ser professora. E era natural, né? Mas tipo, você entrou agora na pandemia, qual era a sua primeira opção?

ME: Assim eu não pensava em fazer faculdade. Para mim era um bicho de sete cabeças, porque lá em casa ninguém é assim.

J: Você é a primeira da família também? eu também. Tá, mas você é tímida. Você vem de escola pública, você é a primeira da sua família a entrar na universidade. E aí você escolheu pedagogia.

ME: Isso, porque eu sempre me dei muito bem com criança e meu padrinho também era professor e professora. Isso incentivou bastante a fazer pedagogia e acabei me apaixonando pelo curso. E foi bom assim.

J: E como é que está sendo até agora? O Para você que você falou que você é da pandemia entrou na pandemia. A pandemia foi mais tranquila para você assistir online ou vir pra cá.

ME: Foi mais tranquilo porque eu moro longe. Na Ilha do Governador.

J: E você falou que era uma comunidade mais pra trás, né?

ME: Sim, mas da saída da ilha.

J: Vocês todos tiveram professores que vocês olharam e decidiram que queriam ser ou não é todo mundo? Porque isso é uma coisa marcante na área da história. Todo mundo tem um professor marcante de história que é muito raro alguém da história falar “Não, quis ser professor porque, sei lá, desde sempre”, “Eu tive um professor muito maneiro, eu tive uma escola muito legal” vocês tiveram isso..

G2: eu tive... mas é história

S: Na hora que eu tive. Pra mim foi o contrário.

J: Você falou que você teve seu pai trabalhava na escola. Ele era.

S: Professor de geografia. Então. Então, tipo assim, minha mãe e meu pai são professores. Isso na minha casa era uma coisa muito. Não, estuda, estuda, mas um jeito bom de conhecer mesmo. Tiveram de estudar e eu era mais diferentão nesse meio, uma mulher mais CDF. Nesse sentido, eu sou mais difícil. Pode ser que eu goste de outros tipos de estudo. A academia não é um lugar que me interessa nesse sentido. Assim, eu sou mais de boa, da oralidade. “Como fazer?” Eu sou mais assim. Mas na minha escola, fora da minha escola, eu tive professores muito legais que também fazia. Eu estudava na escola de Teatro Musical. Foi lá que eu tive basicamente a minha formação como artista, no sentido de entender que eu quero isso pra minha

vida, assim e lá de vocês são muito legais, que me deram muita coisa em momentos muito difíceis. Mas da minha escola foi o contrário. Eu resolvi ser educadora porque eu não quero mais ver professores fazendo as coisas que eles faziam dentro da minha sala, que era absurdo. Tinha umas coisas gente que... que dá até processo para aquela escola, aquelas fotos, não é processada porque os alunos que estão lá são muito ricos. Então chegou a escola, mas é tipo assim, em um nível assim o aluno está em recuperação de cinco matérias. A escola não vai reprovar para repetir de ano por causa da imagem, porque a escola tem que estar na escola, tipo que tem 100% de aprovação.

G1: tem a questão também de que você reprova o aluno e esse aluno tem tendencia a não voltar...

S: É.

G1: A escola não quer perder esse aluno... Não quer perder.

S: E aí a mensalidade da escola agora tá 6.000 R\$, tirando o uniforme, tirando que você tem que pagar o almoço, parte todo dia, o material, o seu motorista. Até babá tem isso, tem isso. Então é tipo uma realidade assim muito, sei lá. E aí os professores da minha escola também sofreu muito assim que não todos, porque muitos queriam que fossem, da pra ver que tinham esse estilo de vida dos alunos, então eles meio que se colocava no lugar de tipo estou aqui para te servir, é uma coisa muito doida, mas poucos, mas eram os que eu entendia um pouco mais. Estava no lugar que tipo mano? Não tem como você. Sei lá, tipo por que, por exemplo, aquela escola... ia ser super a favor da escola sem partido, por exemplo, entendeu? Super! Então os professores tinham uma mente mais desconstruída, vamos dizer, né? Cara, sofreu muito, dá pra ver que eles estavam lá porque ajudava a pagar as contas, entendeu? Eles não estavam lá porque eles tinham essa vontade, Tipo, porque eles meio que sofriam, porque dentro da sala de aula os alunos já botavam essa pressão de tipo sabe? Era uma coisa muito doida sim, e eu sofria mais porque eu era bolsista e meu pai trabalhava lá. Então, tipo assim, às vezes professores ficaram putos com meu pai, e descontava em mim, não tinha professor que me esculachar lá na aula só por eu estar lá, porque eu sentava lá, a gente.... ele começava a brigar comigo, tipo? O que eu fiz pra você? Aí descobri depois que eu tinha brigado com meu pai, eu fiquei p****! A mesma coisa. Aluno tipo, tinha quando de casa em mim era uma coisa muito, não

dava para separar, entendeu? Aqui dentro eu sou aluna e ele é o profissional, mas ele, meu pai, ninguém separava isso, muito menos eu, que era tipo adolescente. Não sei nem como outras coisas estavam. Então foram muitas coisas assim. E eu vi educadores assim, tipo um nível assim, por exemplo. Eu sou um exemplo. Tinha um professor, eu era ruim na matéria... em matéria de exatas e em química. Eu tinha esse professor que todo mundo considerava ele um cara maneirão. Assim que fazer piada, sei lá o quê. Só que eu era eu. Não, não era. Eu não conseguia ser boa na matéria dele. Não porque eu não queria, porque eu não conseguia dificuldade. Só que ele ficava com raiva de mim. Aí teve um dia eu estava sentada com o caderno aberto, tá todo mundo perguntando dúvida e tava na mesa de um. Aí eu pedi uma dúvida, ele falou assim “O caderno tá na sua frente, você pode muito bem ler!” Eu falei “No caso, eu não entendi professor, você podia me explicar?” “Eu não vou explicar pra você não!” Isso é porque ele gritou, tipo, ele estava sentado na cadeira dele lá, eu tava lá. “Se você estudasse, você ia aprender” “Ah tá.” Entendeu? essas coisas, então também eu, como uma pessoa de escorpião com leão. Eu também bati de frente. Tá ligada. Chega, eu me revoltei também. Tipo assim você vai ser um escroto, já é, vou ser uma escrota também. Eu cagava, eu chegava na aula com uma caneta, não trazia porra nenhuma e ficava sentado assim. Dormia, desenhava. Eu não estava nem aí, nem aí, que era minha forma de protestar mesmo, tipo porra, tu não vai me ajudar, tu vai ficar só me esculachando? Então foda-se pra você. Mas justamente isso, por eu ver educadores fazendo isso numa escola que é cara com caraca, que é pra ser tipo, de excelência. Entendeu? Em teoria, obviamente que eu não acredito nesse tipo de coisa, mas assim, por ser uma escola dessa, gente, é absurdo de tipo de investimento. Tem professores assim ou professores que tipo não conseguem nem dar aula de tão despreparados que estão com os alunos, fazem uma zona e o professor fica de fora e fica perdido. Cara, que isso sabe? E aí isso também foi uma das coisas que me fez falar. Não, eu vou entrar nessa área porque eu quero, Tipo, eu quero que as pessoas não tenham a experiência que eu tive e também porque é muita responsabilidade, tipo a gente que é educador, muita responsabilidade em estar tipo. Ajudando a ser bom, ser um professor marcante pra alguém, pro bom, pro bem ou pro mal, pra uma aula, entendeu? Mas de qualquer forma, já influencia a vida de muitas pessoas que estão na formação de vida delas, entendeu? Então é tipo, eu acho que assim. Enfim, se você quer ser educador, tem que ser tipo sabe, você quer muito fazer isso, porque você vai mudar toda tipo de criança adolescente que já estão no sistema totalmente.

J: Que eles não tem controle.

S: Nenhum, exato.

J: Que... assim, é como você falou, não dá para culpabilizar o aluno, eles não têm controle, eles estão na escola, sabe? Eles estão sendo alunos. Mas esse é um ótimo exemplo de um professor marcante de forma negativa.

S: Existem vários.

G2: A gente não tem noção dessa responsabilidade, né? Eu tenho aula de didática, que é a minha professora falou. Vocês vão ouvir muito uma frase tipo ah, você é professor, é a professora, como mais faz assim? Tipo assim. Aí eu lembrei que minha namorada já falou isso, ela falou assim “você vai ser professor, mas você vai fazer mais o que?”

G1: preparar aula, dá aula, corrigir prova, cuidar de aluno, educar aluno...

G2: é como se não fosse suficiente ser professor.

S: é tipo, Ah, mas faz só música?

É (GERAL)

G1: você é só professor de música?

J: E se parar para ouvir você 20 minutos sobre como está sendo sua formação, a pessoa fala “Nossa, por que você não desistiu que você não faz outra coisa?”

ME: é, mais fácil... e você pelo contrário, né? Porque meu padrinho, professor, diz “você tem certeza que você vai fazer isso? É muita luta.”

G2: isso comigo também. Meus pais falam, você vai fazer isso? Pô, vou né... E você tem certeza?! Pô tenho né... Muda enquanto dá tempo, cara não é pra você falar isso. Eu ouvi isso assim, 20 vezes.

J: É difícil.... vindo de uma pessoa que está trabalhando nisso, né? É complicado.

G1: Isso se tornou algo muito claro. O professor sofre desde antes de ser professor, sem nem se formar. Já na graduação ele já tá sendo bombardeado dessas questões de quando vai trabalhar. E eu ao mesmo tempo você já está trabalhando pra cacete e

ao mesmo tempo junta a faculdade não te incentivando nem um pouco, nem você se formar e nem a você seguir na sua área pra depois você estar numa escola que muitas vezes vai ver o aluno como cliente. Então a sua aula não é uma prioridade para escola e serviço.

J: principalmente na sua área que é mais complicado, acho do que por exemplo, quando eu passei em uma escola particular, eles têm uma coisa de extracurricular mais forte de algumas né? Mas nem sempre como nas escolas, mas as escolas públicas vai ser uma disciplina obrigatória.

G1: Por incrível que pareça, é o contrário, sério. Porque as escolas particulares estão muito preocupadas com ele, então elas estão cada vez mais. Cortando....

J: é exatamente isso, mesmo, que nas escolas que não são escolas de elite particular, de elite, a preocupação com as disciplinas mais obrigatórias história, português, matemática, química, ela deve ser muito maior do que com a música, então deve ser mais difícil ainda.

G1: Por incrível que pareça, as escolas públicas atualmente elas estão com um ensino de música muito mais priorizado, muito mais forte, lógico, desconsiderando toda questão de estrutura do estudo, a parte mais alta, muito mais interessadas em ter o professor de música que dá aula de música até por uma obrigação do Estado, do que as escolas particulares que tem essa liberdade para compartilhar a música.

J: É bom para a gente quebrar algumas crenças de que a escola pública ela não está tentando, porque ela está tentando pra caramba.

G1: (...) tem toda uma questão de estrutura, música. instrumento é caro. Tudo, é caro. Quebra muito fácil. O instrumento na mão de criança quebra mais fácil ainda.

J: Com certeza.

G1: a gente aprende muito por uma questão óbvia, a dar aula com pouco recurso. Mas a gente não aprende a dar aula com recurso.

J: Não, é uma questão, realmente. E você não está esperando recurso das escolas mesmo.

G1: E faz tudo. Logicamente, faz todo sentido, mas a gente fica preparando para tudo também. Eu não sei o que fazer. Se eu chego em aulas de uma sala de aula cheia de equipamento e eu posso botar na mão do aluno

S: vai surtar.

G1: Como é que eu vou deixar? Não, é aquilo, deixa lá.

J: Mas, mesmo assim, quando você já sabe o que fazer, quando você não tem nada, acredito, quando você tem uma coisa parece vai ser mais assustador, mas vai ser mais fácil, já vai tirar de letra. Mas voltando a isso que a gente está falando de ser desmotivado pelos professores. Eu tive muito isso quando eu decidi que eu ia ser professora, né? Eu vim do IF, me formei em Técnico em Informática, eu estava numa área que estava crescendo, ainda tá, tá todo o boom de pessoas saindo dos seus empregos para poder aprender a programar fazer T.I. E aí eu falei não vou fazer, eu vou prestar o Enem pra história. É, assim “que história! Você é muito inteligente, não faz isso com você não” ué gente? Para ser professor, eu posso ser burra então? Então, tipo, é meio isso, sabe? Porque nossa, você é tão inteligente, vai fazer isso com você.

G2: É como se fosse um desperdício...

J: é como se fosse um desperdício de inteligência, como se a gente não tivesse literalmente tendo que lidar com um monte de situações que a galera de TI vai lidar de uma forma diferente. Porque assim é muito mais fácil lidar com computador do que lidar com pessoas, crianças, sabe?

S: Especialmente alunos, especialmente alunos que. Eu acho que também alunos menores de idade, que uns anos pra baixo eu acho mais difícil de lidar do que com um adulto, que eu acho que adulto já está em uma fase tipo assim, sei lá, a gente tem em mente a vida levemente estruturada. Então, quando vai fazer uma aula de beleza, estou aqui, né? Porque adolescente, criança não. Tipo, tem 1000 coisas acontecendo, a vida está acontecendo e elas estão crescendo, aprendendo a socializar e aprendendo elas se vendo como elas mesmo estão vivendo como pessoa e nesse mundo. E estou entendendo que o que eu quero e o que eu gosto, o que eu não gosto e o que eu gosto. Finalmente, pra mim acho muitas coisas assim. Então, desvalorizar quem está nessa área com essas pessoas.

G2: Eu acho que as pessoas sou um, mas é o filho de alguém.

S: Exatamente.

G2: E é alguém que tá pagando... Alguém tem algum problema... você não pode dar um fora no cara, ou na menina, como o professor fez com você. Porque é um cliente, às vezes, e o pai vai ver que ele toma e você já entendeu, né? É muito difícil.

G1: Você realmente não pode dar o fora em algo, independente da realidade, mas é muito difícil...

G2: Tem que se segurar um pouquinho, mas tem que ir lá...

S: A gente é humano né, a gente sente, a gente tem nossas vidas também, que não só nosso trabalho é.

G2: Só... desculpa te interromper. O professor, as vezes ele está escrevendo no quadro de costas, e o aluno mais novo, ele acha que não a gente não tá ouvindo, tipo desliga o ouvido, aí começa a falar sem parar, mas falar, eu sei que pô, eu já fui um bando de gente. Zoava, sacaneava de vez, mas as vezes os cara falam umas coisas assim com horríveis do professor, sacaneia a aparência, principalmente. Não é fácil de lidar com isso. No meu estágio profissional era careca. Cara, eu já vi esse meme de calvo, todo dia, o dia todo. Professor, faz um reverse pro seu cabelo voltar. É engraçado, não era por mal, mas pô...

S: Ele chega um dia mau, puto com a vida, quer fazer alguma coisa que.

G1: sobre ele ser calvo mesmo?

G2: Tem gente que não gosta, tem um problema com isso.

J: É tipo assim, não é todo mundo, né? Mas tem uma ideia de que o professor tem que se desligar da sua humanidade quando ele tá da sala de aula, né? Porque ele tem que lidar com aquilo que tá dentro de sala de aula como se ele não tivesse tido... E eu vejo isso que eu já ouvi muito depoimento de professores falando que cara, olha, porque isso aqui não vai morrer. Isso que a gente tá tendo na formação agora, de tá demorando pra chegar na universidade, tá rolando uma operação, a gente está inserido na sociedade pra sempre. A gente vai viver em locais que vão ter suas questões locais e a gente vai lidar com pessoas diferentes. As redes vão mudando,

elas vão só aumentando. Então, quando a gente pensa, por exemplo, no Rio de Janeiro, as operações vão continuar tendo em diversas partes. Sempre quando você for professor, às vezes você vai estar descendo da sua casa, está tendo uma operação e você vai ter que dar aula, porque não é como na universidade. O professor no meio da aula tem outra pessoa ou eles podem combinar, não. Se você não for dar aula, aquela turma não tem ninguém. Se ele faltou não fica tudo bem, fica um monte de criança a mais pra outros professores e aí sobrecarrega o colega. E aí, sabe, essas coisas não são levadas em consideração quando as pessoas estão te desmotivando para ser professor e isso é bem pesado. Mas eu, depois de a gente conversar essas coisas todas, eu não tô encerrando não, eu estou abrindo outra questão. Na verdade, o que vocês esperam de se tornarem professores? da formação de vocês agora, a partir de agora pra frente? Você está encaminhando para a monografia. Você ainda tem muita disciplina para fazer?

G1: Não, não tenho, só essas agora de educação e TCC.

J: Você tem algumas ainda. Você entrou na pandemia...

ME: sim...

G2: para mim parece um abismo.

S: pra mim também...

G2: É muito assim. Não tenho a menor ideia.

ME: Não sei, até o que a S** falou na primeira aula, até falei eu posso puxar de outras, de outros cursos e assim abrir um leque, porque eu quero expandir horizontes.

S: O que eu tenho na verdade é medo. Medo de não conseguir fazer o que eu quero fazer. Porque... já é difícil trabalhar na minha área, e ser professor na minha área... não é uma coisa que tem... que eu quero trabalhar na educação pública. Não quero trabalhar na educação particular. Não é uma vontade minha. Tenho certeza que isso vai acabar acontecendo uma hora, porque o mercado, especificamente, está mais aberto para isso de ganhar dinheiro mesmo, porque eu posso trabalhar em projetos sociais, tudo isso que vai ter trocentos para trabalhar na comunidade, mas isso não vai me sustentar, então tenho um pouco de medo de não conseguir fazer mesmo o que eu quero fazer, porque o próprio sistema não permite esse. Para você conseguir.

J: Mas eu acho que existem muitas opções que a gente tem que ocupar mais os lugares públicos. Tentar mesmo ganhar bolsa. Tentar fazer tudo o que for possível. Porque se não for o pessoal que está tentando fazer a mudança. Vai ser a galera que quer continuar no mesmo. E assim, para continuar na mesma a gente já tá há um tempo, então acho que tem que ocupar, entendeu? Então, se tiver que tentar várias vezes, tenta.

S: é só que cansa...

J: É necessário... porque se a gente não se movimentar, ninguém vai. Mas abismo, medo, abismo.

G1: me preocupo?

risos

J: A música está ótima... música.... você percebe que...

G1: Acredito que vou fazer mestrado em educação... Porque o mestrado em música... acho que não vai rolar não. E porque o mestrado na Unirio é um mestrado didático, que soa muito interessante, mas na verdade é você elaborar um método musical. É basicamente só você desenvolver um método de pandeiro, um método de classe.

S: É como o método, de método assim de você tocar.

J: É isso que eu pensei...

G1: Isso que a gente chama de métodos são guias práticos para alguma coisa específica. Então, um método de pandeiro pode ser um método te ensinando os toques do pandeiro, os ritmos do pandeiro, enfim, é isso.

J: E aí, se você for por educação, você pretende continuar com a ideia de buscar oralidade?

G1: Sim, a gente tem pouco isso, tem pouca pesquisa. O músico pesquisa muito pouco. Então, porque você não tem uma área específica para pesquisa, fica um pouco só. Um grande problema pra minha monografia, por exemplo, é que eu escrevi muito pouco durante o curso.

J: Mas isso aí eu falo por conta do meu choque mesmo, de quando eu entrei nesse mestrado aqui pelo menos. E aí já não é nem mais essa minha pesquisa, mas também é da minha pesquisa. E aí, dando um toque como parte da rede de vocês, a partir de agora, que vocês podem sempre. Juliana, como é que é isso aí? Tô aqui para isso. Aqui é muito aberto. Tem uma menina que fez uma monografia e ela é da área de educação indígena, que a monografia dela é toda vermelha e toda cheia de fotos. A monografia não, a dissertação dela é toda vermelha, toda cheia de fotos e toda escrita em parte na língua dela. Aqui os métodos são muito mais abertos, tem uma pegada decolonial e oral muito forte. Tem professores aqui que fazem muito isso, então acho que é uma boa sim. Foi um choque para mim, porque eu vim de uma universidade super elitista, mas assim é um choque bom. Nesse sentido, eu acho que você conseguiria de boa.

G1: Aí eu penso em sair um pouco disso. Como eu quero desenvolver essa parte técnica, eu quero muito mais pensar música como a música, envolver antropologia, envolver a sociedade, enfim, isso é o que o músico ensina. Normalmente não faz muito. A gente tem professores que são e que tem seus mestrados e doutorados, mais mestrado que doutorado. Eles pedem uma área para concurso. Aqui funciona assim normalmente tem uma graduação na sua área, um mestrado independente e depois um doutorado na sua área. Então poderia ser se eu quisesse ser professor aqui, pois não quero isso. Eu poderia ter graduação em música, um mestrado em educação e um doutorado em música e música também. Então a gente tem muitos professores que foram fazer um mestrado, antropologia no mestrado, enfim. Justamente para fugir dessa linha do músico de só desenvolver método mesmo. Então eu estou tentando fazer também sair um pouco depois.

G1: Então eu estou convicto da área de educação. Procurar uma área um pouco mais aberta também, que esteja aberta para pessoas de fora, que não seja uma área totalmente fechada. Sim, eu acho que é a educação, uma área que vai me abraçando.

J: Você além do abismo e do medo. Você já pensou em si? Vai trabalhar em escola? Se vai...

ME: Então eu ainda estou analisando a situação, porque me interessa muito o campo da psicanálise...

J: Nossa, tá, hahaha eu não vou nem falar muito com você, vou deixar um pouco assim. Mas legal é diferente. Não é uma coisa que você escuta de pedagogia. Quer dizer, não conheço muitos pedagogos, mas.

ME: Meu pai quando ele se casou de novo e a esposa dele já tinha dois filhos e um dos meninos tinha muita dificuldade de aprendizado e eu fui tentando ensinar para ele as coisas e eu vi que tinha essa dificuldade. Aí eu alertei a mãe dele, inclusive ela foi mais tímida e descobriu que ele tinha... ele escrevia ao contrário...

J: A dislexia.

ME: Isso, isso. É por aí. Eu ainda não pensei muito sobre isso ainda. Mas ainda tô pensando por que eu gosto muito do contato. Mas mesmo sendo tímida, eu gosto muito.

J: Você tinha falado que o seu pai era professor, né?

ME: Ele também não tinha muita. Ele não queria ser professor também. Ele se apaixonou pela ideia e se formou em Geografia. Uhum. Aí dá aula em colégio municipal. Aí ele acha tudo muito complicado.

J: Ele entrou na geografia. Ele não queria ser professor. Ele entrou na geografia e se apaixonou pela docência.

ME: Porque assim como aluna, a gente vê muito a questão social, o poder municipal, mais do que um colégio particular.

J: E essa é uma parada assim, que é a docência. No geral, a gente não está falando de um campo que vai todo mundo da universidade e vai todo mundo dar aula em IF, vai ter de dar aula em colégios que são públicos e de qualidade - de qualidade é relativo, porque qualidade é uma coisa muito fechada numa lógica neoliberal de qualidade de atender a certas demandas. Mas o que eu digo é de que vai ter recurso. Nem toda escola vai ter recurso.

G1: Uma remuneração maior.

J: exato, uma remuneração que vai pagar pelo seu título. Se você fizer mestrado, doutorado, não são todas as escolas que têm essa condição.

G1: A disputa entre eles, também...Uma política educacional.

J: A gente está falando que a docência fosse um espectro fechado, que se ela não estivesse lidando com tudo ao mesmo tempo, né? Mas ela tá sempre lidando tudo ao mesmo tempo.

G1: que é uma tendência que acho que é similar à tendência de que o professor tem que ser, tem que ser um em sala de aula e outro...

J: ...fora, que é irreal, porque a gente, quando a gente está dando aula, a gente está lidando com coisas que a gente não vê, a gente não sabe. Estava dando aula uma vez sobre a descoberta da América que eu tive que colocar. Eu falei eu não vou colocar descoberta. Vamos colocar a invasão da América, que não tem que ser descoberta, porque tem que ser descoberto... Aí eu estava dando aula falando sobre as expansões marítimas e tudo mais. O garoto virou pra mim e falou Professora, você já viu One Piece? Aí eu falei já...eu li em one piece sabia que lá teve essa doença lá? eu tava falando escorbuto, que é a doença que você precisa de vitamina C... Eu falei então.... "eu vi lá no One Piece", e eu falei gente, eu nunca pensei que eu ia tá dando uma aula e um garoto de dez anos ia virar pra mim, ia relacionar minha aula com o One Piece que ele assistiu em casa, que a coisa que ele mais gostava que ele tinha um estojo do One Piece, tinha tudo de One Piece. Então tipo assim, os conhecimentos que você está dando não necessariamente vão afetar da forma que você estava esperando aquele aluno. E ele pode também tá tendo várias questões em casa, na rua, as coisas que a gente lida. A gente tem crianças muito menores e muito mais fragilizadas que lidam com coisas muito piores e sabe...

G1: E a gente também que é afetado muito da nossa forma, que afeta a questão muito. Não quero falar que foi invasão.

J: Exato. E então tem toda essa questão de conteúdo da forma que o professor dá o conteúdo e como para você está se sentindo naquele dia. Não dá para separar isso, né? É difícil essas coisas. A gente está falando aqui de uma forma muito isolada do que pode ser a docência. Mas, cara, docência para mim, nesse ponto da minha vida, eu posso estar errada. Eu não consigo separar a docência, a questão social, questão subjetiva de aluno, subjetivo de professor, porque está tudo ali dentro da sala de aula, tá tudo misturado, tá tudo num devir. É aquela trama de tecidos. Assim que a

professora falou na aula dela, foi falar do cotidiano. Quem estava para Lorena também? Ela falou sobre isso. Mas vocês querem falar mais alguma coisa? Fica livre sim.

S: Eu sei, eu gosto de falar. Mas eu acho que eu sei eu falar de mim, né? Eu não posso falar pelos outros, mas eu acho que eu que resolvi entrar nessa área. Sim, eu quero. Justamente... Até porque eu acho que. O âmbito do teatro especificamente. Eu acho que qualquer tipo de arte ajuda a pessoa a lidar com várias questões da vida em geral, seja ela uma pintura, tocar um instrumento ou cantar tipo ajuda. Faz parte do nosso cotidiano, todo mundo que escuta música. Ver um filme, mesmo quando... se vai sair pra dançar, entendeu tudo isso. São formas de você conseguir lidar com o seu cotidiano. E aí que está a forma de que tipo? Tem várias questões acontecendo ao mesmo tempo. Tudo está interligado e eu quero justamente trabalhar nessa, nesse lugar específico, entendeu? Tipo, eu acho que o lugar que eu quero trazer, isso, que é o teatro, me dá mais liberdade para conseguir fazer isso, que eu acho que às vezes as matérias que tem muito conteúdo e são matérias obrigatórias de acordo com BNCC, acabam colocando lugares que, de qualquer forma, ainda vou ter que fazer isso, porque é isso que está falando que tem que fazer. Você pode até trazer tudo aquilo que você quer trazer, mas vai ter uma hora que você vai ter que fazer isso. E na minha área não tem tipo.

J: Você está dizendo você ver a sua área como uma interseção entre as coisas e você gosta da ideia de estar nessa interseção.

S: Exatamente porque é um lugar que eu posso chegar e falar Gente, vamos conversar, o que vocês querem conversar? Hoje? A gente pode conversar sobre qualquer coisa, sabe? Tipo ah, hoje a gente vai só brincar porque eu tenho, porque eu acho que estudar o teatro que eu tô falando, meu curso mesmo, tipo meu curso, tem aulas que a gente pô a aula da semana passada a gente tinha que cada um escolher um bicho e ficar andando pelo espaço, ter esse bicho, interagir com o bicho, tá ligado? Tipo, que aulas vai fazer isso, entendeu? Não, obviamente não estou discriminando nenhuma das outras aulas que eu faço quando falo de mim, mas até pela visão de mundo que eu tenho, eu quero justamente trazer esses lugares. Tipo, ou eu acho que a minha não é o espaço que eu vou dar aula de humano aqui é para você. Se você é tipo, se você quiser fazer nada, ficar sentado lá no canto e ignorar

todo mundo já é, mas está aqui para isso, entendeu? Eu estou aqui para justamente ter pelo menos um momento na vida dessa pessoa. Que ela consiga só respirar. É tipo, tá, beleza. Eu acho que acho que é isso.

G1: É a música sim, a palavra música na BNCC aparece 3 vezes. Então, até sobre aquela questão já como assim você não tem plano de aula? Você não faz plano de aula, a gente não tem um conteúdo, você aprende. A gente tem muita saída para o bem, para o mal. Então eu compartilho de situações como caramba, a sala de aula, de música, de arte tem que ser um momento de... de leveza, de ser um momento de você. É um momento cultural, é um momento muito importante, mas ao mesmo tempo eu até gosto dessa questão de tipo, Ah o aluno não quer ter aula... Para poder ter esse momento também de despressurização. Eu acho que é uma...

S: independente. Não se trata de tipo ah, eu quero dançar, eu quero tocar, eu quero fazer isso e aquilo, não toca sapato, não deve ter nenhum momento na vida dela que ela pode fazer isso de sentar e não falar com ninguém, só ficarmos no telefone. Eu lembro do exemplo. Foda se, mas ela não deve ter esse momento. Se ela quer fazer isso no momento que ela pode fazer tudo o que ela quiser, é porque ela realmente precisa desse momento.

G1: São aulas que dependem muito da vontade do aluno. Estamos falando da vontade, senão não vai rolar.

J: Eu diria que essa parte da vontade do aluno vai para tudo isso, não se dá aula sozinho. É impossível, pelo menos no meu ver. Você andar sozinho.

G2: É só uma coisa boa da música de um professor de música ele fazer uma vez por mês, ele fazer um relaxamento, chegar no escuro, almofada no chão, todo mundo deitado e ele botar uma música ambiente, botava uma música clássica, trazia aqueles xxx da casa dele e vou ia pra outro planeta. Dois Tempo que a gente ouvia só o barulho da galera lá fora jogando educação física e era uma vez por mês. Ele fazia e depois ele botava e dava aula mesmo, né não? Depois da meditação, durante a semana, uma vez por semana. É uma coisa que eu lembro até hoje, porque realmente hoje todo mundo fala que vai ter seção, mas aí é todo um negócio da estrutura, tem que ter uma sala só pra isso, e é uma liberdade que vocês têm. Uma coisa que história não tem como, é um monte de cadeira, como que vai fazer, alguém olha pela janela uma

professora de história fazendo meditação. Ninguém vai gostar entendeu? É uma liberdade que vocês têm bem maior que a gente. Porque, Ah uma coisa que a matéria está atrasada, tem que correr, tem um objetivo correto.

S: Mas aí o ponto negativo que a gente tem essa liberdade, mas ao mesmo tempo não valoriza e não leva a sério, não é o nosso trabalho porque nosso trabalho não é obviamente o de vocês também não é isso, né? Não, juro que eu... juro que eu não estou falando isso. Mas isso não é só conteúdo, né? Nosso trabalho é maior, majoritariamente é lá dentro é tipo assim, a pessoa se expressar, ela se socializar, ou é um rolê cultural, Então é a pessoa tipo entender o mundo e ela se entender. Até para poder fazer a matéria, ela precisa estar em contato com esses lugares pra ela conseguir de fato sair alguma coisa. Eu, meu sonho é que todas elas fossem assim de todas as matérias, que o professor tivesse a liberdade de fazer o que ele quiser, tipo, sabe se quer chegar e dar aula sobre história, sei lá, sobre a construção dos prédios daqui, sabe da UNIRIO o que andava procurando só de poder, se é isso que eu vou dar, entendeu? Esse ano pra cá, isso que eu quero fazer de uma forma dos alunos mesmo, fazer um prédio e aí conversar com pedreiro, você sabe, assim deveria ser assim. Teoricamente.

G1: seria interessante até assim criar um espaço no currículo para isso. O momento que o professor cria algo que de repente ele criou de acordo com a demanda da turma ou até de um interesse dele mesmo.

G2: acabou ficando tempo de matérias para fazer isso.

G1: acabou porque é muito discutível e muito questionável, precisa da gente com falar sobre Brasil. Por quê? Por que esse conteúdo específico dei um péssimo exemplo, que é a nossa história... Mas por que um conteúdo específico é tão importante pra sociedade e o outro não, entende? Por quê? Porque eles têm toda essa rigidez de currículo até na disciplina. E a gente vê que o professor não pode ter liberdade de falar sobre os prédios da Unirio, não falar sobre o prédio. Às vezes que os alunos estão tendo aula sabe, algo que está, de certa forma, imerso na verdade

J; Aqui na universidade tem um pouco mais de liberdade. Vocês tem esses professores aqui fazendo essas coisas, mas diferente do que vocês esperavam relação aos estudantes...?

TODOS: depende da aula...

J: porque assim eu parto do princípio que eu não acredito muito nesse negócio do currículo prender, sabe? Por que a gente vê tudo como você pode utilizar o conteúdo a seu favor? Por exemplo, isso aqui é uma pesquisa. As pesquisas não são feitas nesse modelo. Normalmente, é um questionário e você tem que dar passo. A pessoa tem que responder tudo às perguntas você que criou, não é a pessoa que está falando sobre isso. Você não está sendo quebrado achando que música era muito fácil. E não é. Entende? Muito mais difícil do que eu pensava, sabe? Não é assim. Eu acho que esses novos modos de pensar, eles todos tem que ser muito incentivados, mas eles também têm que ser postos em prática no futuro. Quem vão ser os professores que vão fazer isso...?

ME: Agora do Enem? Porque é só matemática, português priorizada.

J: É exatamente essas coisas que têm que ser questionado. Tudo tem que ser questionado quando você está em formação. E aí eu nem sei se eu posso estar falando essas coisas, mas depois eu vejo, que eu acredito de verdade, e aí eu estou falando mais como uma colega de vocês que também é professora do que como uma pessoa que está construindo uma pesquisa. Eu realmente acho que tudo tem que ser questionado. Eu estou aqui partindo de questionar a minha formação e perguntar como está sendo a formação de vocês, porque isso é uma coisa que me afeta e que eu acho que é necessário ser feito. As pessoas precisam ser escutadas, principalmente as pessoas que vão estar na profissão no futuro. Daqui a pouco, vocês estão quase se formando. Não entre em pânico, vocês estão quase se formando. Então é algo que é necessário. Essas questões elas vão surgir para vocês, daqui a pouco. O que vocês? O que que vai afetar vocês? Algumas já surgiram, algumas estão surgindo. Então eu acho que é válido colocar tudo isso que vocês estão falando, não é? Porque não é assim exatamente, por que, não é assim? Vai lá, pesquisa, procura porque não é assim e tenta achar uma resposta para o campo. Porque é muito difícil, muito difícil mesmo. Fazer pesquisa até se torna mais difícil ainda do que se formar. Essa tem sido a minha experiência, mas eu gostei muito do papo, de verdade. Muito obrigado por isso. Estou muito grata porque vocês foram ótimos. Vocês colocaram coisas que eu não tinha pensado que eu não vou falar aqui pra vocês, mas né, a pesquisa está em desenvolvimento, está bem no começo, então eu provavelmente

vou mandar mensagem em algum momento aleatório da vida de vocês falando Oi, tudo bom? Lembra de mim? Eu vou precisar usar essa fala que acho que eu posso. E é isso gente, queria muito agradecer a gente foi muito além do que eu pensei. São dez e meia da manhã. Eu achei que eu só ia usar meia hora de tempo de vocês e a gente usou algumas horas. E é isso. Se vocês quiserem, tiverem alguma dúvida em relação a isso, vocês podem me perguntar. Foi 01h30 de conversa. Eu acho que foi uma conversa muito boa. Tive acesso a várias coisas. Eu tô livre para vocês perguntarem qualquer coisa sobre a pesquisa, sobre mim, sobre o que é que eu estou fazendo da minha vida.

G1: Você dá aula? ou você tem bolsa?

J: Eu sou bolsista. Eu estava dando aula num pré. Assim que eu saí já fiquei desesperada, né? O professor que não tem experiência com escola particular durante a formação fica desesperado mesmo. Eu saí direto para procurar. Eu falei assim eu vou fazer um processo seletivo de mestrado pra tentar o meu processo seletivo de mestrado, que na verdade eu ia pra nnn. Isso aqui era a minha primeira tentativa. E aí eu passei, eu falei cara, eu não vou desperdiçar. Mas eu estava dando aula num pré-vestibular. Eu dei aula por sem brincadeira, uns dois meses só. Se eu dei aulas, foram poucas, minha primeira aula foi na graduação. Na minha prova de aula eu estava desesperada. Eu nunca tinha entrado numa sala de aula como professora. Ninguém tinha olhado para mim e falado “O que que é isso aí?” E eu tinha que responder porque eu sou professora, tem que responder. Então eu dei aula poucas, poucas vezes no pré-vestibular, mas agora eu sou bolsista. Graças a Deus eu tive esse privilégio de ser bolsista, porque é realmente um privilégio. Mas ele é dedicação exclusiva.

G1: Porque a gente trabalha com tanta coisa que a gente praticamente só trabalha com coisas que não estão na nossa carteira...

ANEXO 2. Conversa de Formação 2

Convenções de transcrição

Para a transcrição das falas dos sujeitos foram empregadas as seguintes convenções:

..... pequena pausa durante a fala

(.....) espaço de tempo entre uma ocorrência e outra

// transcrição aproximada (no caso dos registros de observação)

xxx fala incompreensível

nnn substituição de algum dado que poderia revelar a identidade dos informantes

ESTUDANTE 1: Lá no estágio, eles não pegam mais... menina pra... pra fundamental II.

JULIANA: Sério?

ESTUDANTE 1: Só se fosse, assim, uma questão pedagógica mesmo. Mas, assim, de menina só tinha eu. E aí, depois que... veio a nnn, que é... mas assim, //ele ainda está sendo estudado, não sabe se tem um laudo, mas ele é adotado, ele veio pro Estado.

JULIANA: Caraca.

ESTUDANTE 1: Então, assim, maior confusão. Então a gente não sabe se ele estava na escola...

JULIANA: Mas, assim, a nossa mediação e eu, provavelmente, devem ter sido da mesma experiência. A gente era da história, a gente foi lá procurar, o estágio, foi conseguir, porque eu não tinha bolsa na época, né? E eles só falaram, ah, vai pra lá. E jogaram a gente lá. A gente não conhecia nada, a gente não conversou com ninguém. Tinha sala de recurso, mas não tinha ninguém responsável pela sala de recurso. Então, tipo, a gente não podia entrar na sala de recurso com as crianças. Eu ficava andando com ele pela escola, subindo, descendo, no elevador. Era o que parava ele, porque ele não gostava de ficar na sala de aula. Era isso.

ESTUDANTE 1: Com a nnn é totalmente diferente, porque a mãe estudou na escola, e o menino não. E aí, ele passou por três escolas, a gente entrou lá, a gente chegou lá, a gente chegou repetindo, ele repetiu o segundo ano, porque não tinha aula. Só que, assim, não gostava de ficar parado... Sendo que ela, meio que ela forjou o laudo dele, que foi na clínica de uma mulher. Então, assim, é no meio de uma briga, aí o pai, separou, traiu a mãe, //e ele recebeu. Ele tem a questão emocional muito muito muito mais forte do que o TDAH e a dislexia... aí descompensa ele, tem dias que ele assim...

JULIANA: Ele é medicado?

ESTUDANTE 1: oi?

JULIANA: Ele é medicado?

ESTUDANTE 1: Não. Mas aí, a pedagoga, que é a que fica na sala de recursos, ela falou que ia ver se tem alguma coisa da ansiedade... //porque ela é muito ansiosa, muito ansiosa, muito ansiosa. Aí fica perguntando “são que horas, são que horas, são que horas?” Perguntando toda hora, e aí a gente responde né “nnn, 9 e 10, nnn, 9 e 10...” Ele fica indignado “AINDA! Como assim?!”.... Ele é muito fofinho. Ele fala eu te amo, que estava com saudade. Hoje, antes da aula, “eu estou com saudade de você...”, aí eu disse, mas eu tô aqui do seu lado...

JULIANA: Deve sentir falta de atenção...

ESTUDANTE 1: É uma coisa, que eu fico olhando assim, criando várias teorias, e aí, tem outros mediadores na escola, também, eu não posso citar, porque parece que eu tô ficando maluca. Eu não posso. E assim, algumas coisas que a gente vê assim, chega até a ser verdade, depois que a gente vai se informando assim, olhando em aula. Com uma informaçãozinha, em aula, os relatos deles, aí, eu fico olhando, eu olho pra casa, e falo, cara, tô ficando maluca, estou maluca.

ALUNA ABRIU A FOTO DO SEU ALUNO PARA MOSTRAR

ESTUDANTE1: É, ele tinha um cabelo até aqui assim, aí, depois, cortou, depois descoloriu. Então, deixa eu ver... Aí, teve uma fase que ele estava com muito ciúme, porque aos poucos, os alunos entenderam que, tipo, podiam relacionar comigo também. Porque eles já entendem essa questão da mediação, e tudo. Eles não estavam entendendo que podiam, assim, conversar.

ALUNA MOSTRA O VÍDEO DE SEU ALUNO COM OS COLEGAS DE TURMA

ESTUDANTE 1: É que o menino de trás estava falando com ele. Ah.... Ele estava, tipo assim, o que, o que? Ele estava concentrado na flor, Ele tem o olho azulzinho assim, meio verde.

JULIANA: Que fofinho.

ESTUDANTE 1: Aí, a gente ficou o dia inteiro rindo, conversando. Tipo assim, é tranquilo, mas quando ele descompensa... Aí, teve uma prova que ele ia fazer, acho que matemática. Que ele estava tão... começou a chorar, chorar, chorar. Começou a sair meleca assim... Eu não tenho nojo. Não tenho nojo. Aí, eu fui, peguei o papel, o papel, e eu falei “nnn, calma, dá pra fazer...”, mas ele já tava “Não, eu tenho que terminar no tempo que o professor quer a prova, não eu quero ficar depois.” Porque, ano passado, ele começava a prova num dia, terminava no outro. Então, dois dias para a prova.

JULIANA: Nossa, que angústia. Deve ser, ficar o tempo todo na prova.

ESTUDANTE 1: É, e ele tem uma autoestima muito, muito baixa. E ele é lindo...

JULIANA: Ele é, é bonito, é uma criança bonita.

PAUSA PARA DISCUSSÃO ENTRE AS 3 ALUNAS SOBRE O QUE PRECISAM ENTREGAR DE OUTRA DISCIPLINA E SUAS FALTAS.

RETOMADA DO TEXTO DA AULA PARA AS ALUNAS.

JULIANA: Então, a ideia de hoje era basicamente a gente fazer algum tipo de dinâmica para falar sobre isso. Eu sou muito fã do Emicida, eu acho que eu já tinha dito isso. Então, a minha pesquisa, ela está com o nome “Tudo Que Nóiz Tem É Nóiz: Narrativas De Formação Nas/Das/Com As Redes De Formação”. E aí, vocês, meus queridos, vão ser o meu campo de pesquisa, entende? O que a gente vai fazer hoje. Eu trouxe o conceito, primeiro, de Escrivência da Conceição Evaristo, e eu não vou fazer perguntas incríveis, não, é uma pergunta só, e a pergunta é, por que vocês quiseram se tornar professores? E vocês vão ficar livres, vocês não precisam assinar o nome de vocês. Eu achei que ia ter mais gente, então, tipo assim, eu não iria saber quem é quem, mas eu não vou saber quem é quem. Então, eu vou entregar para vocês uma

folhinha, vocês vão só responder essa pergunta, eu vou dar tipo vinte... quanto tempo vocês querem?

ESTUDANTE 1: ah pode ser vinte...

JULIANA: ok, então assim, vocês estão livres para escrever o que quiserem. Se quiser colocar eu sou professora porque eu não tive outra opção. Ou, eu sou professora porque eu nasci para isso, é isso. E, além disso, como isso é parte da minha pesquisa, eu preciso passar para vocês dentro de um conjunto de informações parecidas. Porque, basicamente, é isso que eu falei, que vocês não vão ser identificados na minha pesquisa. Tudo que for falado em sala de aula não vai sair daqui.

ESTUDANTE 2: mas é para a monografia?

JULIANA: Então, eu estou no mestrado, com a Maria Luiza, eu sou formada em história, não sou formada em pedagogia igual a vocês. Eu estou começando a formar em pedagogia agora, na UFRJ. Eu, tecnicamente, estou no meu primeiro semestre, mas faço disciplinas do terceiro, porque já me formei na licenciatura né. Só que, tipo, a minha pesquisa, ela vem dos meus problemas na história. Então, se voltar na minha formação de história, a gente vai formar como três mais um, eu fazia três anos de formação como historiador e fazia mais um ano de formação em educação. Então, tipo assim, eu fui me formando, formando, e eu me perdi em meio a essa sala de aula, porque a gente não tinha nenhum contato com a educação. Quando eu vou conversar com os meus colegas sobre isso, eles me falam, ah, é isso, também não sabemos, a gente vai sair daqui, não importa, não sabemos o que vamos fazer. E eu transformei isso em monografia, só que na monografia, eu percebi que, apesar de estar passando formulários, de estar perguntando, eu estava tendo um número. Tipo, “5% dos alunos da UFRJ em 2018, 2019, não se sentem aptos para poder trabalhar na escola no momento de se formar”. Só que, ao entrar no mestrado, quando eu fui conversar com a Maria Luiza, ela falou, olha, você pode conversar com os alunos, com os alunos da turma de currículo. Você pode conversar com eles, eles vão contar a história deles, e aí você vê se realmente isso é verdade ou se não. E é isso que eu estou tentando fazer. Estou tentando trazer essas falas de sala de aula, que, assim, eu estou sentada na equipe, mas eu estou tentando fazer uma observação participante. Então, eu estou observando o que está acontecendo nas falas de aula, inclusive, o caso que saiu na prova platô de vocês, do “racismo não existe”.....

ESTUDANTE 3: Pois é.

JULIANA: porque a gente tá falando sobre várias coisas, um ótimo trabalho de falar sobre várias questões, mas a gente teve tempo, não falou sobre isso, o que aconteceu que é algo que saiu da disciplina.

ESTUDANTE 3: Eu acho que nesse dia, quando ela falou sobre o racismo, muita gente ficou quieta, e só quem falou foi eu, nnn e nnn. E eu e a nnn, nós somos pretas, sabe? Tá, mas e o resto das pessoas, sabe? As pessoas que são brancas, elas não têm uma opinião? Não estou falando de vivência, estou falando de ter uma opinião, tipo assim, o racismo existe, eles não têm nada? Não comenta? porque, sei lá, eu acho que foi meio, não tinha algo...mas eu achei bizarro. Porque só ficou eu, nnn, nnn e nnn falando.

ESTUDANTE 2: Não foi uma discussão da turma.

ESTUDANTE 4: Foi bem radical. Mas, acho que as pessoas brancas não se identificavam... porque as pessoas, eles têm outras histórias, e as pessoas não...

ESTUDANTE 3: Mas, olha, tem coisas a comentar, eu não estou falando de vivência, porque vivência, realmente, uma pessoa branca não vai viver o racismo. Mas, assim, tem que ter alguma opinião sobre, entendeu? Se eu perguntar para o meu irmão, ele é branco. Se eu falar com ele, vamos falar sobre o racismo, ele tem, sabe, coisas a falar. Ele não tem experiências dele com a questão do racismo, mas ele tem a opinião dele de que, tipo, o racismo existe, e isso aqui acontece, meu irmão de nove anos, ele fala sobre.

ESTUDANTE 4: Mas eu acho que também tem um lugar muito distante de falar...

ESTUDANTE 2: Mas eu acho que a gente não é nem de falar sobre o tema, mas de entender qual é a participação de vocês, como pessoas brancas, nessa luta. Porque, assim, a gente depende de vocês também, sabe? Não como protagonista, mas como apoiadores, mas também depende de como é a vida, e etc.

ESTUDANTE 4: Sim, eu entendo isso. Mas é porque eu consigo perceber, até da própria professora, quando ela estava falando sobre essas questões, não foi nem nessa aula, foi em outra aula. Foi em uma aula que a gente falou sobre...ai meu deus, acho que foi a aula passada. E aí ela falou, tipo, meu deus, eu falo isso com muito

medo de ser, assim, de ser... julgada. Então, ela própria, como minha professora também tem esse desconforto. E isso não é culpa de vocês, não é culpa de ninguém, né?

ESTUDANTE 3: Sim. Mas o que passa pra gente... Não, acho que o que a gente... Não é isso que eu não falei. Mas... //É... Porque foi o que ela falou, eu não tenho lugar de falar sobre isso. Mas a minha participação na luta contra o racismo, ela existe, e eu lembro... tipo assim, como pessoa branca, como que cabe a ela lutar contra o racismo também. Então, tipo assim, eu acho que a sala de aula é um lugar pra você expressar sua opinião. Tem opinião, que tipo assim, eu não concordo, porque é uma pessoa muito diferente. E tem tipo assim, mas eu acho que todo mundo tem essa liberdade de falar o que acha, entendeu? Tipo, não há coisa não interessante. Mas poderia ser, sabe, porque a gente tem uma participação maior, até porque vocês entenderem, tipo... Sabe? O que que eu posso fazer?

JULIANA: É... Vocês têm aulas, assim, no currículo de vocês, que focam em uma temática? Por exemplo, hoje vamos falar sobre racismo. Hoje vamos falar sobre a questão de gênero.

ESTUDANTE 4: Tem a nnn...porque ela falou, a gente falou muito sobre a questão de gênero. Mas sobre racismo, não sei como é a gente tá a aula da nnn....que foi?

ESTUDANTE 5: Eu acho engraçado porque nós não aprendemos nada.

RISOS

ESTUDANTE 4: Não, é, tipo assim, no caso, nós... é porque nós demos a aula. Nós, fizemos o seminário. A gente trabalha... E todo mundo falou, literalmente, a mesma coisa em todos os grupos.

ESTUDANTE 3: Então, ela está fazendo o doutorado dela. E o doutorado dela é basicamente feminismo. E aí a gente deu uma aula pra ela.

ESTUDANTE 2: E aí, Peraí, rapidinho não tô discordando, mas o método dela de dar aula foi seis grupos. Seis grupos. Quatro ou cinco pessoas, e aí vocês vão ver um

filme, ler um artigo relacionar com a aula ali, ou seja, tudo. Só que assim, eu vou me preocupar com o meu livro, do meu filme. É obvio que eu vou prestar atenção no que os outros estão falando, mas assim, se eu não li o texto e se eu não vi o filme...E aí o seminário dela foi, tipo, assim, um laboratório...

XXX

ESTUDANTE 3: na semana da educação ela falou isso, porque eu fui a uma palestra dela. Dela e da nnn, só que a nnn estava fazendo uma pesquisa sobre o Pedro Segundo e todas as aulas dela foram sobre isso. Por isso que eu achei muito estranho.

ESTUDANTE 2: então é isso, a nnn estava fazendo uma pesquisa de doutorado com o tema dela era feminismo, então tipo, todas as aulas que ela podia ter dado ficou nisso....

DISCUSSÃO INCOMPREENSÍVEL SOBRE A PROFESSORA CITADA.

ESTUDANTE 6: Eu acho que o pessoal também fala muito sobre o racismo em si. E não ensina, por exemplo, a gente ficar falando na faculdade sobre a cultura em si. Porque, por exemplo, você fala muitas vezes, ah, o racismo é isso, mas e ensinar sobre cultura africana. Ok, eu sei disso. Mas, se está acontecendo, cadê o ensino sobre a cultura africana para que eu aqui possa passar para a frente com esse meio, e prevenir o epistemicídio? Não tem muito isso, sabe? Eu aprendi... Mas eu acho que falam de um lado e de outro lado.

ESTUDANTE 3: Na minha opinião, as informações elas estão na internet. Então qualquer coisa que eu queira dizer, você encontra na internet.

ESTUDANTE 6: Mas eu não estou dizendo isso...

JULIANA: Eu vou repetir tudo porque a gente chegou mais gente na aula, o nosso colega chegou agora. O que a gente está fazendo? A gente teve um texto sobre o

conhecimento que foi colocado lá, mas a gente não precisa discutir ele nesse momento. Eu estou explicando para elas, estou construindo uma pesquisa do mestrado que está tentando levar todas as narrativas dos alunos nas aulas, sobre e para a formação deles, para a minha dissertação. Então, eu perguntei para eles por que vocês querem ser professores? Por que vocês se tornaram professores? E aí, parte da dinâmica de minha dissertação, eu disse para o papel, você não precisa discutir nesse momento, depois a gente conversa sobre isso. Eles estão na parte de escrever sobre isso também. E aí, eu perguntei para eles e a gente chegou na questão da nossa disciplina que teve um problema na nossa prova do platô em relação à questão do racismo. Então, que a gente teve a aula da professora nnn. E eles estavam falando sobre o que elas acharam da coisa, entendeu? O que aconteceu, o que deveria ter sido, o que eles acharam... E aí, eles estão discutindo nesse momento.

ESTUDANTE 7: Eu concordo muito com a Estudante 3. Tem muitos livros, muitos artigos...Então, tipo assim, eu não vou esperar me ensinarem. Eu não vou esperar uma pessoa me falar sobre o racismo me inteirar...

DISCUSSÃO GENEREALIZADA.

NÃO IDENTIFICADO: tem que pesquisar, tem que pesquisar...

ESTUDANTE 4: Porque, por exemplo, a cultura indígena. Muita gente na faculdade pesquisa sobre a cultura indígena. Então, você pesquisa, você não está espera o indígena chegar até você e falar a minha cultura é assim, assim e assado assim. É pesquisa. Então, eu fico muito preocupada sobre isso. Se a pessoa pesquisar um pouco sobre a cultura indígena, sobre a cultura, sei lá de onde...

JULIANA: Ela vai falar, ela está com o dedo levantado

ESTUDANTE 5: Eu acho que o ponto da Estudante 6 é que na faculdade, tem um nível de aprofundamento que as pessoas simplesmente não sabem encontrar, pesquisando na internet alguma coisa. Então, assim, a gente já teve aula sobre contos indígenas, sobre filosofia indígena. Eu acho que é válido que seja... que a gente tenha contato com isso, vindo de uma professora que tenha conhecimento filosófico ou

antropológico, ou sei lá. Sobre esses tipos de assuntos. Porque é um nível de aprofundamento que é difícil você pesquisar no google um artigo sobre o que você quer.

ESTUDANTE 2: Eu acho que eu acho que se você quiser se aprofundar, você tem que ir pra um grupo de pesquisa, se tiver a oportunidade... o assunto, você iria se aprofundar muito mais. Eu acho que você pode participar de um grupo de pesquisa...

ESTUDANTE 4: Ela pesquisar artigos que falava sobre a cultura indígena, sobre o campo que interessa a ela...

ESTUDANTE 6: O meu ponto, é que, por exemplo, você pode ter pessoas que nunca pesquisaram sobre cultura indígena, que não estão afirmando tanto o que, nunca teve um incentivo social pra isso, e aí o que acontece é que eles... não precisa ser uma matéria específica só para o assunto. Mas se fosse uma aula de cultura indígena falando sobre isso, você pode fazer uma pessoa que nunca teve um assunto com isso despertar o interesse, falar tantas coisas interessantes da cultura indígena.

ESTUDANTE 3: é, mas...

ESTUDANTE 6: Então, é isso que eu estou reclamando. Tinha que ter pelo menos uma aula só da cultura indígena nesse curso...

JULIANA: Aí eu volto a minha pergunta. Na formação de vocês, no currículo de vocês, vocês têm isso? Uma aula, por exemplo, igual a professora nnn, que ela sentou com vocês, colocou tudo certinho. Olha, isso é isso, isso é isso, eu sou vista dessa forma, as pessoas são vistas de outra forma, ela tentava fazer pra vocês parte do meio dela.

ESTUDANTE 6: Eu falo isso porque, por exemplo, a professora que é da nossa sala, ela é da religião, eu não sei se estou falando, mas é de religiões espiritualistas, como o candomblé e coisas do tipo. Por exemplo, quando eu fui pesquisar essas religiões, foi muito difícil pra mim que tava fazendo o ensino médio, porque eu nunca entrei nesse tipo de religião, porque eu sou não atea, mas eu fui criada sem religião. Então, eu ficava muito perdida. Às vezes, a gente estava falando sobre uma religião, e a pessoa dizia assim, não, eu estou falando sobre outra religião. Eu ficava, meu Deus, eu não conseguia entender. E aí, o que eu quero dizer é que, tipo assim, não é necessário nem fazer, por exemplo, com alguém específico sobre isso. Tem gente na

nossa turma sobre isso. A professora podia falar, olha só, quem é de tal ou que não tá, pode falar. Olha só, vem cá falar sua experiência, vem cá falar o que você sabe, tal, só isso, entendeu? Porque não é, tipo, não é super muito fácil, quando você tá entrando de uma vez pra outra, as vezes a informação fica misturada...

ESTUDANTE 2: Mas a questão não é essa, a questão é se tem aulas aqui, aqui, e se a gente

ESTUDANTE 6: não.

DISCUSSÃO GENERALIZADA DA TURMA.

JULIANA: Nenhuma das aulas foi assim à toa, foi tudo muito pensado. O cronograma mudou uma milhão de vezes. As mudanças que chegaram a vocês não eram nem perto das que foram feitas, então, tudo isso que ela trouxe, que ela tentou trazer, pelo menos, foi tudo muito pensado, não foi à toa. O processo de a gente dar aula, de formar professores é muito complicado. O que vocês estão pensando agora, vocês como alunos, mas quem quer dar aula ou quem já está perto de se formar já está pensando, meu Deus, como é que eu vou lidar com isso dentro da sala de aula? Como é que eu vou lidar com a questão de racismo na sala de aula? A questão de, por exemplo, ter um aluno indígena? Essas coisas vão aparecendo.

ESTUDANTE 2: Acho que, principalmente, assim, eu falo por mim, né? Que eu faço mediação num colégio particular, na Zona Sul, eu... Quando eu fui fazer entrevista, eu já soube que o nnn ele era um menino loiro, de olhos azuis. Então, a primeira coisa que me veio, assim, pra mim, foi explicar como é que eu vou entrar nessa sala de aula. E, assim, eu imaginava que todas as crianças teriam como ele, loiros e olhos azuis. O que não é, mas, assim, na sala de aula só tem um menino dele, um menino negro, e é um menino negro de pele clara. Tanto que você olha pra ele, assim, tipo, quem não tem conhecimento sobre raça a passa batido. E aí, o tema... O tema que vai entrar na escola esse ano é o racismo. Só que eu não tem um professor preto. Assim, pelo menos no Fundamental 2, que eu tenho, assim, eu só tenho uma professora, que é de Xadrez, mas a aula é extra, assim, e ela dá aula também pro Fundamental 1, que acho que faz parte do currículo deles. Só que, assim, cara, eu fico... Um dos trabalhos foi pra ele, foi até o de inglês, foi fazer o desenho de uma pessoa preta importante pra eles. E, claro, eu fui muito desenhada. Eu estava, assim,

há dois meses, só. Dois meses, assim, não tinha um contato direto comigo. Assim, de trocar oi, bom dia, no máximo, o que é que está escrito no quadro. E, assim, claro, que eu fiquei muito feliz, tive uma experiência maravilhosa. Então, eu fiquei, assim, cara, como eu sou a referência deles? Eu, assim, mas também, assim, pesa nessa questão de tipo, estar no dia-a-dia de fato. Ou, às vezes, está, mas não está. Eu estou ali cinco dias na semana, pelo menos seis horas no dia deles. Só que, mesmo assim, cara, é muito difícil. E aí eu penso, realmente, depois de estar em sala de aula, já exercendo bem, claro que sim.

TEMPO DE ESCRITA DAS ALUNAS.

JULIANA: Olá! Então, gente, pra quem está chegando agora, eu vou explicar rapidinho o que a gente está fazendo. A nossa aula hoje seria sobre autoconhecimento, né? Do texto que eu passei, e ele faz parte da minha pesquisa. Eu sou mestranda, você já me conhece e tal. O que foi que eu pedi para eles fazerem... E aí, já não sei, mas eu só vou conseguir arrancar da minha agenda, mas eu vou arrancar para você. É, vocês só precisam responder para mim, numa folha, do jeito que vocês quiserem, não precisa se identificar, não precisa escrever o nome, o porquê vocês decidiram ser professores. E aí, depois que vocês me responderem, a gente vai conversar sobre isso. O pessoal está me respondendo, mas não precisa correr, fazer isso rápido...

INDICAÇÃO DOS LIVROS LEVADOS PARA A AULA.

JULIANA: E aí, gente, eu estou fazendo mestrado em educação agora. Eu curso também Pedagogia, lá na UFRJ. Mas, a minha primeira formação é em História. Sim?

ESTUDANTE 7: pera, não entendi... você tá formada em Pedagogia aqui?

JULIANA: não, não.

ESTUDANTE 7: mas tá no mestrado?

JULIANA: isso, eu tô formada na licenciatura em história. E aí, eu vou... Não, é na UFRJ. Eu faço pedagogia também, UFRJ. Eu fiz história e foi completamente insatisfatória. Eu me senti muito falha na ideia de me tornar professora. Eu não me sentia pronta para entrar na escola. E aí, no final da minha graduação, eu falei, poxa, eu vou falar na minha monografia sobre isso. Sobre eu e os meus colegas, sobre não estar me sentindo pronta. Só que, como eu falei para elas, era uma pesquisa que se

baseava em questionário. Era uma pesquisa que me entregava números, não me entregava falas, não me entregava histórias daquilo que eu via acontecer na sala de aula. E aí, eu entreguei essa monografia e ficou bem e tal. Foi literalmente “a escolha pelo magistério, o que dizem a pesquisa em educação na UFRJ para 2018 e 2019”, era isso. Aí eu entreguei essa monografia, ficou bem legal, foi literalmente o que dizem os estudos... Era muito número e eu falei, cara, isso aqui não é o que eu quero fazer. E aí eu fui lendo trabalhos, falei assim, poxa, eu vou ter que tentar o mestrado, que eu não sentia pronta pra ir para a sala de aula, de jeito nenhum, porque lá o negócio era 3 mais 1, né. O currículo ainda te formava 3 mais 1, 3 anos estudando para ser historiador, mais 1 ano para se formar professor. Então, eu saí com 2 de diplomas, saí com licenciatura e bacharelado de lá. E aí eu falei, cara, eu vou tentar o mestrado, porque eu preciso pesquisar isso. E aí eu conheci a professora Maria Luiza, e ela falou, olha, você pode fazer conversando com eles. Você pode ir nas minhas turmas de currículo, conversar com eles e ver o que você consegue tirar de lá. Se eles vão se sentir confortáveis, suficiente para falar sobre a formação deles. E aí, nesse... No meio desse... Todo esse trabalho que eu estava tendo com as disciplinas, com mestrado, com escreve, com qualificação, que é algo que você tem que fazer, uma prova de banca que você tem que fazer no meio do mestrado para você ver se você avança, se você muda sua pesquisa porque tá ruim e tal. Eu falei, poxa, eu vou tentar a pedagogia. aí eu fiz a prova específica da UFRJ, passei e é isso, estou começando agora. A ideia de me formar professora. Só que as nossas formações são muito diferentes, né, gente? Assistindo a aula para vocês, eu já posso dizer que é muito diferente. Aí eu queria ouvir de vocês como é que está sendo essa formação até o momento. Literalmente, vocês podem só se falar. Se vocês querem. Tipo, vocês já me disseram aqui nas páginas o porquê de você escolher ser professora. Mas agora que você escolheu ser professora, e aí eu acho que é mais fácil para vocês articular, então terceiro semestre, como que está sendo isso? Está sendo ok? Está sendo bom? Essa aqui (ESTUDANTE 1) me contou várias coisas antes de começar a aula que eu estou assim. Eu queria começar pelo terceiro período, porque eu me sinto meio que eu estou no terceiro período. Vocês que sabem, vocês só precisam, tipo, falar assim, para eu saber.... Acho que todo mundo está no terceiro e só eles estão diferentes. É, é uma coisa. Eu quero saber como é que está sendo a formação, porque a minha formação foi horrível. Eu admiro a UFRJ, sou filha da Minerva, mas, nossa senhora, entendeu? E foi muita confusão, tipo, é um curso elitista, os meus professores não me ouviam,

eu trabalhava de manhã, corria para chegar na faculdade, e tinha que ouvir que se eu não lia em alemão eu não estava pronta para ser professora de história. Se eu não lia francês, eu não merecia estar ali. Se eu não estava conseguindo chegar nas aulas, então, era melhor eu não estar. E tinha gente mais qualificada, entendeu? Esse tipo de coisa eu ouvi na minha formação inteira. Agora, eu estou na pedagogia, que é uma outra pegada, assim, e eu também consigo assistir disciplinas de tarde, de manhã, de vezes. É muito diferente, mas eu não sei como que é isso para vocês. E eu quero realmente ouvir, quero que vocês falem sobre isso.

ESTUDANTE 5: Bom, para mim, tirando a parte da universidade, que às vezes eu sinto que os professores são mais maleáveis, não é maleável a palavra, eu acho que são mais flexíveis em relação ao horário, mas ainda assim, eu trabalho de manhã e venho para cá à tarde. E aí eu sinto que eu sou fragmentada das aulas, que eu perco coisas, eu chego duas vezes e já começou, e aí eu tenho que pegar e...

REPRESENTANTES DO DCE PEDEM LICENÇA PARA CONVERSAR COM A TURMA

ESTUDANTE 5: Eu trabalho de manhã, e eu tenho estudo de tarde, então eu me sinto... Primeiro porque... Mas aí é uma questão pessoal, né? Mas eu acho válida, porque cada um tem uma questão pessoal, e isso é impossível separar da universidade do trabalho. Eu acho que é uma coisa. Então, eu tô, tipo, muito deprimida há muito tempo, desde a pandemia. E... Eu chego aqui, eu me isolo, tipo, meu cantinho, não sei se eu vou falar com ninguém, e tal. E, às vezes, eu fico tentando ficar dispersa, sabe? Tentando ficar em alerta na aula. E eu sinto que eu tô de olho aberto, só que quando eu vejo isso, eu sinto o meu corpo, tipo, me dando um tique, pra eu acordar, assim. E isso acontece e isso já aconteceu muitas vezes na aula, da sala dela. Então... É... Às vezes, a faculdade era um lugar, assim, meio triste pra mim, sabe? Porque eu só venho, aprendo, se eu aprendo alguma coisa, e vou embora. E é isso, sabe? Não sei se já foi um lugar de recuperação, de lazer, de, sabe? Então... Mas isso tem muito a ver com a minha própria experiência, meu estado mental na sala. Mas eu acho que é impossível separar uma coisa da outra.

JULIANA: Eu concordo completamente em precisar falar com ela, que a rotina dela é incrivelmente devastadora pra uma pessoa de 19 anos conseguir lidar e fazer tudo. E é incrível pensar que a universidade, desde a minha época, eu me formei em 2021 por conta da pandemia, mas eu entrei na universidade em 2015. Desde a minha época, a universidade tem sido vista pela classe popular, que é a classe que eu faço parte. Eu não sou rica, eu sou o pico acadêmico da minha família, fui a primeira a entrar na universidade, fui a primeira a entrar no mestrado, ganhei bolsa, que é uma coisa que ninguém nem sabia que podia acontecer na minha família, eles achavam que eu tinha que estar trabalhando... Que desde então, a universidade é um lugar de dor. É um lugar de tipo, você tá indo pra estudar e você tá indo pra... Provavelmente é tratado um pouco mal, às vezes, por algumas pessoas, ou então só existir, se formar e sair, é isso. Eu acho que, assim, sinceramente, existe muito ainda pessoas que não compreendem, professores que não ligam. Tanto que agora na UFRJ, eu tava falando com ela antes, teve uma denúncia de uma professora que foi extremamente racista com uma colega dela, outra professora universitária, e quando ela foi ter que enfrentar as consequências dos seus atos, ela simplesmente meteu uma que estava internada e que não poderia lidar com nada na universidade, mas ao mesmo tempo ela propagou sei lá quantas falas racistas com os alunos que levaram pessoas a sair da universidade por causa disso. (...) Isso afetou? Afetou essa forma de existir na universidade?

ESTUDANTE 5: Não. Eu acho que... No caso, eu coloquei que eu ainda não sei se eu quero ser professora, mas isso me dá só uma vontade de fazer o que eu posso pra que essa não seja mais o caso, que os alunos se sintam pertencentes, porque eu não me sinto mais pertencente, eu sou matriculada. Pra mim é meio que essa a sensação.

JULIANA: Obrigada por compartilhar, viu...Alguém mais quer falar sobre a sua formação?

ESTUDANTE 4: Eu acho que eu acho que é uma coisa que eu escolhi pedagogia, porque eu amo a área da educação, e eu acho, tipo assim, incrível, como uma

professora que fez a diferença na minha vida, e, tipo assim, eu pensava a possibilidade de ser essa pessoa pra um aluno, e eu via muito isso quando eu dava aula em casa, tipo assim, tem alunos, que eles só precisavam ter um livro, tipo assim, eu não tenho isso em casa, então eu quero estar lá e ninguém me escuta. Tipo assim, eu era aquela pessoa que, tipo assim, antes de comentar o caso da aula, eu segurava minha primeira hora pra eles falarem o que eles quisessem sobre a vida deles, sobre a semana, sei lá. E aí, tipo assim, no final do ano, quando esse menino me foi se formar, ele veio e falou assim, cara, você foi muito importante pra mim, porque você me ouvia. E eu falei, tipo assim, cara, eu quero ser essa pessoa, sabe? E começou a estudar, e tipo, eu ter animo p ara fazer as coisas e eu falava o que ele era capaz de fazer. E tipo assim, sabe, deu uma trajetória totalmente diferente, eu fiquei assim, cara, eu quero ser essa pessoa pra outras pessoas assim como foram pra mim, sabe? E tipo, essa professora, ela me olhou em 2021, que foi um ano totalmente horrível pra mim. Tipo assim, eu passava várias coisas que eram muito ruins, e tipo assim, não tinha, tipo, conta, sabe? De ter ela ali, de ter pessoas que ao eu redor, mas, tipo assim, por causa dela, por muito que eu não tinha, eu não comentava palavras, e tipo assim, quando me ouviram mesmo porque eu chorava muito na escola nesse ano, e tipo assim, ela só me acolhia, sabe? Ela não perguntava o que eu tava dizendo, ela não julgava, ela não falava nada. Ela só realmente acolhia. Então, tipo assim, isso trouxe uma mudança, assim, na minha vida. Porque eu acho que a escola, ela tem que ser um lugar de acolhimento também, porque às vezes você não tem isso dentro da sua casa, entendeu? Eu, por exemplo, às vezes, quando eu chorava muito, as pessoas falavam assim cara, você tá chorando de novo? Tipo assim, cara, você não cansa? Tipo assim, ela só me acolhia, sabe? E eu acho que a faculdade, pra mim, agora, ela me torna algo muito cansativo. Tipo assim, você ter... Eu já sabia que ia ter responsabilidades diferentes da escola, porque são trabalhos diferentes, enfim. Só que eu acho que, principalmente, no final do semestre é sempre pior. E aí me dá ansiedade, e aí um trabalho em cima do outro e o mínimo que você não consegue fazer, tipo assim, eu não consegui ler o texto de hoje, eu me sinto a pior aluna do mundo. Porque, tipo assim, cara, eu não leio o texto. Tipo, a minha obrigação é ler o texto, sabe? Eu tô estudando, e eu tenho quatro vezes que eu leio o texto, eu trabalho. Então, tipo assim, eu acho que tá sendo por enquanto um lugar de conhecer nova de pessoas, tipo, de fazer amizade, mas acho que tá sendo um lugar, cansativo tipo, um ponto da rotina, entendeu? De cobrança, não da família, mas, tipo, a minha cobrança,

e às vezes dos professores, e a gente, tipo assim, cara, como se você mudasse o texto, não sei o quê, e aí, tipo, começa a meio que dá um sermão na turma sabe? Só que você não sabe o que cada pessoa passou durante a semana, entendeu? A pessoa não tá tendo uma matéria só na semana, ela não vai, ela não sabe como é que tá, o que tá acontecendo. Então, tipo assim, tem aluna que falta pra fazer trabalho da faculdade, cara, que falta a faculdade pra fazer coisa da faculdade. Tipo, tem professor igual que a eles, sabe? Tá doente, o professor não tá nem ali. Eu tive problemas mentais, e eu não tinha um atestado, faltava um médico, não tinha um atendimento, não atestaram. E, tipo, se eu faltasse, eu teria ouvido coisas... o professor que ia falar assim, eu não posso abonar, eu tô vendo que você não tá bem, mas e daí? E, literalmente, tipo, pra mim é uma coisa muito louca, sabe? A questão da falta de empatia do professor com o aluno. Tem aluna que realmente só estuda. Parabéns. Mas tem aluna que trabalha, tem aluna que estuda, tem aluna que vive um caos dentro de casa. Então, tipo assim, eu acho que tudo isso, sabe, já era uma dificuldade a mais na tua formação, sabe? É um degrau mais largo pra você conseguir subir. E eu acho que tudo isso tem que ser avaliado pelo professor, acho que é uma questão de senso.

ESTUDANTE 3: Eu acho. Eu não sei como é, é só assim, só fazendo uma colocação. Eu sinto a mesma coisa. Sério, os professores não ligam. E eu não sei por que os professores não ligam. Porque assim, no ensino médio, a gente sentia um pouco desse desleixo dos professores não escutarem a gente, só que na faculdade tem muito dessa atuação ah vamos escutar os alunos, vocês vão ser professores, vamos ser legais. E aí... (INCOMPREENSÍVEL), porque eu já ouvi de outras pessoas também, que trouxeram atestado e não quiseram dar, então você perdeu a aula. Entende? E aí a gente fica indignado, por que fica essa proposta de que a gente tem que ser bom, a gente tem que ouvir, a gente tem que acolher, mas olha aqui no terceiro período e a gente nessa...

JULIANA: é tipo um descolamento? Entre o discurso que a pessoa faz e as atitudes dela.

ESTUDANTE 5: exatamente. A pessoa fala uma coisa e tem atitudes totalmente diferentes.

ESTUDANTE 6: Eu sinto muito isso. Porque quando eu entrei eu não conhecia ninguém. No ensino médio eu já levei muitas advertências por questões de briga. Já mudei de escola, já enfiaram minha cabeça dentro do lixo. Já me ameaçaram na rua, e às vezes não era, tipo, eu já cheguei a ser trancada do lado de fora da sala, porque eu não conhecia muitas pessoas... eu moro na principal, tem as comunidades lá, mas eu moro na principal, como eu não conhecia ninguém porque eles se conheciam da comunidade. Eles pegaram implicância comigo, porque eles não me conheciam. Então já fui trancada pro lado de fora da sala, e eu fiquei muito no meu namorado, sou meio isolada porque eu passei um ano e meio do meu ensino médio sem ninguém falar comigo. Porque a representante ela tinha espalhado um boato sobre mim, por conta do meu biotipo, no ensino médio cresceu primeiro os meus seios. E aí ela espalhou que só por causa do tamanho dos meus seios eu era uma puta. XXX Então quando eu entrei aqui, eu já entrei com essa perspectiva uma pouco difícil de socialização. Piorou um pouco, porque eu percebi que no decorrer da faculdade as pessoas, elas foram se juntando em grupinhos. XXX isso dificulta um pouco, ah aluno, você que se vira nas suas questões de aluno. E eu vinha muito me sentindo deixada pra trás, isso piorou um pouco, porque eu tive um problema com uma professora, porque eu faço uma aula antes dela e uma depois. A aula antes dela eu só estou com duas faltas, a aula dela eu só estou com duas presenças....eu falei, como? Eu sei que eu faltei algumas aulas, tanto que eu perguntei a ela, por que eu tenho problemas de depressão por conta desse histórico... essa professora olhou pra mim e falou “você tem atestado comprovando que você tem depressão?”, e eu falei, professora eu tô procurando psicólogo pelo SUS. E ela meio que disse, ah vamos ver, e eu disse, professora não é querendo falar que você tá errada, mas eu só tenho duas faltas na aula anterior como é que eu não vim na aula e ela só virou e falou “problema é seu, seu nome não tá na lista de chamada. Ou você não assinou, ou quando fiz chamada você não ouviu e eu não anotei seu nome e é isso”.

ESTUDANTE 3: e tá fazendo doutorado e feminismo...

JULIANA: é essa professora?

TODAS: sim.

DISCUSSÃO GERAL SOBRE AS ESTUDANTES DE OUTRA MATÉRIA

ESTUDANTE 4: Mas é muito assim, e não tô falando que todos são assim, mas “ah você tem ansiedade? Isso é um problema seu, você que se resolva com as suas questões e faça o que eu pedi pra fazer” ler texto, e entendeu? E poxa, acho muito complicada essa questão dos textos em si, por que as vezes o professor passa um texto de 60 páginas, 200 páginas e não tem como ler isso. E tipo assim, se você não ler o professor fica assim “pô, mas como é que você não leu? Você é um estudante, eu vou dar aula sobre o texto e aí você não leu? Então lê ai agora rapidinho” e poxa, como que eu vou ler agora rapidinho? Poxa é uma falta de empatia, poxa a aluna tá com depressão e você...

ESTUDANTE 6: E tipo, é igual ela falou “ah esse texto é pra aula” e aí você chega pra ver sobre o texto e aí “vamos fazer um debate sobre o texto, quem leu?” e quem não leu não tem noção do que tá acontecendo porque assim, o professor não dá um panorama geral sobre o texto pra quem não conseguiu...

XXX

ESTUDANTE 5: ou então quando você lê o texto e o professor não cobra do texto na aula...

GERAL: É!

ESTUDANTE 3: eu me esforcei pra ler e o professor...

XXX - FALAS MISTURADAS

ESTUDANTE 6: Isso quando não avisam na hora que não vai ter aula, aí já gastei minha passagem!

JULIANA: vocês moram perto da universidade?

GERAL: não...

JULIANA: é uma máxima aqui?

GERAL: sim.

JULIANA: Essa falta de empatia que vocês sentem, isso se limita a universidade? Quando vocês falam estou me formando professor, estou indo para a universidade, tenho que ler texto etc, isso é só aqui, só os professores tratam vocês dessa forma?

ESTUDANTE 4: não, eu acho que é o que mais pesa. Porque como a gente tá num curso de pedagogia, a gente espera que eles se importem com a gente, mas assim não é o que acontece na prática. Então assim, a gente fica pensando tanto numa educação libertadora, numa educação que siga esse propósito, só que a gente chega aqui e tipo?

XXX - FALAS MISTURADAS

ESTUDANTE 2: eles falam tanto de transformar a escola, mas se me mandarem montar uma aula, eu não sei. Não faço ideia de como montar uma aula. Terceiro período já.

XXX - FALAS MISTURADAS

ESTUDANTE 6: Às vezes não é nem questão da turma, mas tem alguns alunos por exemplo, que não sei se eles querem agradar o professor, mas tipo assim, eles vão mudar o que eles pensam só pra se encaixar no que professor quer. Tem aluno, não vou citar nome, mas tem um aluno que numa aula antes da nossa, a gente teve uma discussão, um debate sobre uma coisa e eu defendi, ah eu vou falar... a gente discutindo sobre inteligência artificial e tal, e aí a gente tava discutindo se a inteligência artificial tinha o direito de ser considerada uma vida ou não. Eu estava defendendo que sim porque em teoria, mesmo que não tenha um corpo, ela se encaixa. Eles podiam não concordar comigo, podiam não concordar. A questão é que a pessoa

olhou pra mim e disse não por que eles não pensam que não sei o que e outra coisa. Uma semana depois ela veio pra aula, não porque eu fui em tal lugar onde eles falam de que se tem ali um objeto inanimado, mas o objeto inanimado é vivo. E nos temos que aprender que a inteligência é viva, e eu fiquei ah?

ESTUDANTE 3: é a que a gente estava comentando...

XXX - FALAS MISTURADAS

ESTUDANTE 4: eu não falei nada, porque eu acho que eu enquanto aluna tenho condição de chegar e criticar a aula dela, porque tá todo mundo no mesmo lugar gente, tá todo mundo no terceiro período...

ESTUDANTE 5: XXX (...) aquela pessoa ela tem tempo ali pra chegar pegar o slide, fazer tudo o que precisa fazer. Se dedicar.

ESTUDANTE 4: (...) agora eu chegar com o pedagogo formado, criticar o seu trabalho, eu penso, eu não vou criticar o seu trabalho. Eu não acho isso. E quando eu vou perguntar para a professora, ela diz assim, a gente vai fazer uma roda, após o trabalho, e vocês vão comentar o que vocês não acharam bom, ou o que vocês acharam... Só que, tipo assim, não tem o que vocês acharam bom, tava todo mundo falando mal (da aula). E, tipo assim, eu percebo que tem muitos alunos, que só estudam, e aí, critica quem não sabe o que determinada pessoa sabe. Por exemplo, eu trabalho e estudo. Aí, a fulana só estuda. Como assim você não sabe esse assunto? Eu não tenho tempo de ficar pesquisando, né, porque eu estou aí tentando respirar. Como é que você quer que pesquisar mais a fundo sobre isso, sabe? Falta tempo para quem trabalha e estuda, porque são realidades diferentes. Se você só estuda, você se critica 100% com aquilo. Então, você pesquisa sobre o que você quer, você entra em grupo de pesquisa, você faz e acontece. Mas, se você trabalha e estuda, você não tem essa vivência.

ESTUDANTE 5: Sem contar que tem a própria experiência, porque tem gente na turma que fala assim, não, eu vim de escola pública também, mas é filho de professor, mas

é de não sei onde (...) não vem me criticar que sou da escola pública, não vem me criticar, mas é assim, eu nem consegui chegar aqui com todas as notinhas.

ESTUDANTE 2: Uma coisa que me incomodou, porque é uma coisa que eu não gosto, foi que em algum momento, em algum período, numa matéria, tá tipo, eu tinha que começar. E aí, assim, quando eu entrei, sei lá, foi lá nesse ano, é, quando eu entrei, algumas matérias para mim não faziam sentido. Ali no primeiro período. E aí, assim, as coisas foram passando, e aí eu acho que, quando eu comecei a fazer o estágio, as coisas começaram a se encaixar. Mas tem gente que não pode fazer isso. Cara, tem que escolher chegar aqui. Então, você não consegue nem chegar no estágio, sem o estágio...Então, assim, tem que escolher estar aqui. E aí, tipo, uma das coisas que o menino de matemática falou, pra mim, nessa matéria de didática, que são, pra todos esses cursos, ele falou assim, eu não consigo ter um diálogo com os alunos de proximidade, porque o meu curso, ele é muito conteudista. E eu vim pra essa matéria, fazer essa matéria, esperando que essa aula me ajudasse nisso. Porque, assim, de conteúdo eu me garanto. Agora, eu não quero chegar lá, escrever um quadro, e fazer só, tá, tipo, é mais, é menos, e acabou, sabe? E aí, assim, quando a gente teve um trabalho, que foi pegar um livro que ela escreveu...

ESTUDANTE 2: Então, ela tentou, ela tentou me perguntar, falando assim, faça uma resenha crítica desse livro, e no final fale quem é o público-alvo desse livro e faça um breve resumo da autora. Eu não fiz um breve resumo da autora, e aí ela me tirou um ponto e meio. E aí, olha, e aí ela levanta na aula, e fala assim, não, porque, porque quando eu fui no mercado, e o meu troco era de 3 centavos, e eu pedi pra caixa, e ela me deu. E ela falou que não podia me dar, mas eu falei que eu merecia, porque...

NÃO IDENTIFICÁVEL: ela fez um escândalo por esses três centavos....

JULIANA: então o que eu vocês estão dizendo é que além do descolamento desse discurso em sala de aula, existe esse descolamento de humanidade?

GERAL: SIM-ISSO-É.

ESTUDANTE 2: e em aula, ela ainda pergunta quem é que teve experiência acadêmica fora do país...

ESTUDANTE 4: é que eu fui muito pra argentina assim, fui pros estados unidos...

XXX - FALAS MISTURADAS

ESTUDANTE 2: ainda passa pela gente e finge que não vê...

ESTUDANTE 4: é que tipo assim, toda vez que a gente passa pela Sussekind, pela nnn, pelo nnn, na faculdade assim, eles sempre falam, todos eles sempre falam com a gente...

ESTUDANTE 5: se eles lembrarem...

XXX - FALAS MISTURADAS

ESTUDANTE 4: e olha nem é falando mal dos nossos professores, porque tem muito professor que é bom, o nnn é ótimo.

XXX - FALAS MISTURADAS

ESTUDANTE 7: Não, tem que falar assim, eu acho que tudo que vocês estão falando é bem grave. Então, assim, é óbvio que a turma de vocês deve estar com uns 30, 40, não sei, mas é... Também deve... Qual que é a sua nome?

ESTUDANTE 6: nnn.

ESTUDANTE 7: A estudante 6 falou aqui uma parte que parece que foi puxando o saco, e tal. Então, assim, eu acho bem importante vocês pautarem isso e anotar, e se organizarem para quebrar... Não é porque a gente... Ninguém vai conseguir tirar ninguém daqui, não é proposta, não é por isso. Mas é óbvio que o ambiente da universidade tem que ser minimamente prazeroso, porque o mais que a gente saiba é duro, difícil, que é árduo, se deslocar, nananá... Cara, é um curso que vocês estão fazendo. Eu, particularmente, estou gostando muito do curso, não da estrutura no todo, porque também tenho várias críticas a fazer. Então, várias dificuldades de fazer mobilidade, por exemplo, quando a professora chega, você tem experiência, em que lugar? Nenhuma, porque você não consegue, a própria universidade não te ensina, não te ajuda, não te ensina, não te dá o caminho, não te dá força, não te incentiva a fazer uma mobilidade, né? Eu, por exemplo, estou pedindo mobilidade... Tem um setor de mobilidade, né? CRI, onde tem um departamento, uma secretaria de mobilidade acadêmica. Cara, é uma dificuldade pra ter resposta, ela vai lá no centro, no setor de mobilidade acadêmica. Não consigo resposta direito, enfim. Fora que eu entrei em

2020 na pandemia, em 20.1, por isso que estou no sétimo período, mas estou com um monte de materiais atrasada. E assim, a gente tem uma série de ocupações, você fica preso, cumprindo tarefa, como se fosse mais gincana universitária. E você não tem tempo de parar e pensar, tipo, o que eu gostaria mesmo de vivenciar, de fazer, não posso reclamar de tudo, porque a disciplina de confluências, que são três geras, dada por um seminário também, que são três disciplinas juntos, foi ótima, foi uma disciplina que foi muito livre, muito expressiva, a gente foi desenvolver, professores são muito abertos ao diálogo. Quando vocês me relatam nisso, parece que eu estou tendo outra faculdade, porque assim, e eu também procuro ouvir críticas de outros, do outro lado, e fulano, ciclano, conversando com os amigos, pra correr desses professores que são buchas, né, que eu chamo de professor russo, porque todo curso, toda faculdade, vai ter uma galera que vai ser legal e vai ter uma galera que vai ser mala, e que você não vai conseguir mudar aquilo, entendeu? Então, eu não fugi, por exemplo, não fiz até hoje, uma disciplina de ***** né, porque eu já escutei várias críticas, eu já escutei várias críticas, então eu não fiz até hoje, eu não sei como que eu vou solucionar essa disciplina, ainda, ainda não, pode, obrigada, gente. Então, eu estou pegando dicas pra fazer com o professor que não é bucha, porque realmente você fica refém, e a pessoa te traumatiza, então ninguém tá aqui pra isso, então assim, todo mundo que já é adulto, vamos correr dessa galera, ou quando não tiver não correr, porque às vezes não sabe, né, você vai ser uma tripulante, geralmente, cara, na sala do professor bucha, aí você tem que se juntar, todo mundo que estiver insatisfeito contra ele, pra treinar a pessoa, porque, fora fazer as considerações na hora que for possível, pertinente, ah, por que que você...críticas ao currículo, meter bala, entendeu? Tipo, ó, quando falar nome, tipo, esse negócio de não dizer nome, você não vai ter na frente da pessoa, mas, em outros lugares, né, que você possa sentir a vontade pra dizer, tem que dizer nome sim, ah, é a fulana, da didática, não tô achando legal, porque...

ESTUDANTE 4: Então, eu vou te contar rapidinho, nessa resenha crítica, é, assim, muitas pessoas que eu perguntei não conseguiram achar um ponto pra criticar, assim, efetivamente, do livro, porque faz sentido, é, o livro é redundante, mas faz sentido, e aí, a minha crítica foi, justamente, essa questão de dar aula não dar um norte pra gente, não assim, falar tipo, cara, vai, isso aí, tal, e eu falei, essa é a questão do governo de matemática que falou comigo. E falei assim, cara, por mais que o livro

faça, blá, blá, blá, e tal, a gente não sabe como é que a gente vai fazer na prática, e uma pessoa, uma pessoa tem experiência, até consegue, assim, dar o mesmo, mas e quem não tem faz o que?

ESTUDANTE 7: Essa coisa de texto longo, também, eu sou supercrítica nisso, porque, cara, o livro, tem gente que viaja com o que tem acervo, e eu falo, eu gosto das leituras, eu até imprimi esse aqui, mas quando eu vejo lá, passou de 20 páginas, já me dá uma reta, porque eu não vou achar o que é, eu não vou achar o que é.

JULIANA: Eu já me senti muito mal de ter passado esse texto pra vocês, e em menos de uma semana, ele tem 12 páginas, eu acho. Mas mesmo assim, tipo, tem textos que pode ter, assim, gente, eu tô falando isso de uma aluna da pós-graduação, tem texto que pode ter 10 páginas, o texto é extremamente denso, às vezes, você não consegue ler, você não consegue entender na terceira leitura.

ESTUDANTE 7: Tem texto que é muito denso, então, assim, tem que pegar leve, e isso é algo que a gente vai ter que, também, criar cada uma com a sua dinâmica, cada uma com a sua roda, os seus mecanismos de estudar, porque estudar, estudar, a gente não tem como fugir disso. Leitura de tudo, e especialmente a galera que trabalha, eu vejo a noite, normalmente, porque eu sou do noturno, mas estou do noturno, em geral os professores são bem, assim, generosos, porque eles sabem que a galera trabalha pesado. Eu já fiz trabalho de grupo com uma menina que ela, tipo, não tinha tempo nem com 0 horas, chegava às 7 horas, porque não saia do trabalho 6 horas na barra, nem chegava às 7 horas, chegava às 7h30, me perguntando, me perguntando do pessoal, não sei o quê. E a professora de psicologia, de educação, que eu até gostei das aulas, mas ela tinha um tratamento bem árduo, assim, ela era ríspida, às vezes grosseira mesmo, que as vezes cortava o aluno, não sabe, ela deixava meio esquisito aquilo, mas passou batido, de hora ela era legal, ela variava muito, né. Então, assim, essa menina que fez trabalho comigo, que foi dupla, eu entendi, eu fiz o trabalho quase toda sozinha, não me incomodei, mas sempre a ela estava uma finalizada, ela ficou, vou considerar, suas poucas, mas foram brilhantes, e na hora de apresentar, apresentou de um jeito legal, com contribuições excelentes. Então a gente tem que se juntar, a gente tem que se juntar mesmo, ajudar o outro, porque a gente sabe que tem gente que tem mais tempo, tem gente que tem menos tempo, e realmente criticar um ao outro é péssimo. E outra coisa que eu dou super de

dica, fazer coisa legal junto, porque assim, somente quando a gente ou vai para uma praça, ou vai para um bar, ou vai para um cinema, vai fazer coisa legal junto, porque estudar é pesado mesmo, a gente sabe que para enfrentar essas barras, vocês têm que estar unidos, entendeu? As pessoas que estão no mesmo período, eu fico muito circulando, mas eu não estou formando um núcleozinho, mas, amizade, agora que eu tô conseguindo fazer mais de uma, porque quem começou na pandemia, a gente ficou dois anos aí, virando... E aí fui fazendo coisa online, fui aprendendo a trabalhar online, coisa que eu achei super interessante, mas eu achei interessante, porque foi um exercício para mim que me construiu muito, eu fiquei muito nervosa no primeiro período, assim, porque eu não sabia o que eu ia fazer, tanto que eu estava fazendo só três disciplinas, mas agora parece que não pode, tem que cumprir o currículo de todo, né, direito, né? No primeiro período, sim. No primeiro período, você não pode fazer outra coisa. Ah, sim, é o primeiro período. É o primeiro período, você tem que se matricular em tudo, só que como está na pandemia, eu não precisei me matricular em tudo, então eu só fiz três disciplinas, porque eu estava com medo, eu falei, gente, como é que eu vou fazer coisa online? Na minha cabeça era completamente surreal aquilo, aí eu fui aprendendo, os professores do meio foram muito generosos, também estavam muito colaborados, para isso também foi um desafio, então tudo é aprendizado e é se unir para se safar. Quanto ao currículo, assim, eu acho que a formação que eu estou tendo está muito a desejar por conta da falta de acesso, especialmente de troca, essa questão da mobilidade, para mim, é importantíssima, ficar indo para a aula, para cumprir tarefa, obviamente tem muitos textos que eu estou também gostando, está sendo super importante a leitura, o contato com esse conhecimento que está sendo muito novo, para mim, muito inovador, e poder me formular, e o tempo todo eu estou escrevendo as coisas que eu vou dizer, às vezes eu assisto uma aula aqui no tema, pesquisa dialógica, trabalhar com o outro, sobre o outro, diferente de trabalhar sobre o outro, aí quando eu fui lendo é que eu vou rabiscando coisas que eu gostaria de fazer para ver se um dia eu consigo, se tem tempo para fazer alguma coisa que eu gostaria de aprender, porque se a gente fica dependendo também só do professor, a gente está meio frito, porque é a missão do cara, a experiência dele, e a gente tem que ser meio que autônômica, tanto que na minha resposta aqui, eu não escolhi pedagogia pra ser professora, e eu vejo que o curso fica muito preso a isso, o curso ainda está no modelo antigo, preparando as pessoas para serem professores, ou seja, ele fala do sistema, fala da escolarização

do mundo, critica muitas vezes a escolarização de determinados lugares, dos modelos, mas a gente está aqui treinando para isso, a gente tem que fugir disso, então assim, eu estou tentando fugir disso, por isso que eu queria fazer, tentar fazer mobilidade. Agora, eu não estou vendo bolsa, eu não estou vendo nem um chamado de edital, eu falei na nossa linhagem de mobilidade, eu falei, gente, não vai ter nenhum edital para permitir que um aluno tenha uma bolsa para estudar em algum lugar, porque, porém, você acha que ele vai tirar dinheiro do bolso dele para fazer mobilidade em algum lugar, em hospedagem, em alimentação. Não adianta você ter um acesso para estudar gratuitamente em uma universidade internacional se você não tem apoio, alimentação, coragem e transporte, passagem para ir para o lugar, entendeu?

ESTUDANTE 6: Não tem bolsa para estudar aqui, imagina fora...

ESTUDANTE 7: Então assim, mas isso já teve, por exemplo, há alguns anos atrás tinha um programa, esqueci o nome do programa, que tinha vários alunos que puderam viajar estudar fora pagos, pelo governo, né? Então, eu esqueci o nome desse programa.

JULIANA: Eu não lembro o nome também, mas assim, a gente tem que levar em consideração o contexto também, a gente está quase no processo de redemocratização, porque a gente está passando aqui...

ESTUDANTE 7: Eu ainda quero acreditar que a gente possa, que nós como tantos deveria ter isso, não para todo mundo, mas pelo menos para uma parcela maior de pessoas, porque a gente não tem condições de fazer mobilidade. E a mobilidade enriquece. Eu estava olhando o currículo do curso de pedagogia em Portugal, na Espanha, cara, educação oriental, várias coisas que a gente não tem aqui. A gente tem uma matéria superinteressante, que é uma matéria que eu falei, cara, que legal isso, dá vontade de fazer várias coisas. Então, assim, o nosso currículo está muito difícil de informar pessoas, participar de uma coisa ou outra.

JULIANA: É isso aí, né? Obrigada, tá? Eu vou fechar com vocês e muito obrigada pela participação. Eu só preciso dizer uma coisa, gente, sério, se ajudem, como a estudante 7 falou. É, se ajudem. Se ajudem. Ninguém se forma sozinho. A gente acha que se forma sozinho, mas não se forma sozinho. Eu sei que é muito difícil sentir pertencimento, quando você já não está acostumada a se pertencer em algum lugar.

Mas se cola naquela pessoa que você consegue se sentir mais confortável. Se não se sentir confortável, que vai pelo menos ajudar, melhorar, tipo assim, tornar a tua vida mais fácil. Entendeu? Porque tem gente na universidade, tem gente em todo lugar, que vocês vão ter na vida profissional de vocês, na vida amorosa, que só aparece pra deixar tudo mais difícil. Então, assim, se junta às pessoas que você sabe que pode confiar, que vai tornar a tua vida mais fácil, que vai te levar pra frente e tal. E, se precisar, a gente tá aqui, tá? Sou mestranda, eu vou sair da turma de currículo, mas tô sempre aqui se precisar pra qualquer coisa.

ANEXO 3. Lista de Produtos Intelectuais

Publicações	
Resumo Expandido	LIMA, J. S.. ENCARANDO A LICENCIATURA A PARTIR DOS LICENCIANDOS: UMA APOSTA TEÓRICA. In: 15ª Reunião da ANPED Sudeste, 2022, Belo Horizonte. 15ª Reunião da ANPED Sudeste, 2022.
	LIMA, J. S. A NARRATIVA DESLOCADA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: OUVINDO QUEM ESTÁ APRENDENDO A ENSINAR. In: 7ª Jornada de Pós-Graduação (JPG) e 5ª Jornada de Inovação (JIN), 2022, Rio de Janeiro. Anais da Sétima Jornada de Pós-graduação da Unirio, 2022.
	LIMA, J. S. O MAGISTÉRIO COMO ESCOLHA: A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL E AS NARRATIVAS DE LICENCIANDOS DE HISTÓRIA. In: XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Docentes, na resistência e na criação, 2022, Rio de Janeiro. Docentes, na resistência e na criação de inéditos possíveis entre processos formativos e desigualdades sociais, 2022.
	LIMA, J. S. TUDO QUE NÓIZ TEM É NÓIZ: NARRATIVAS, TÁTICAS E REDES DE FORMAÇÃO PARA/SOBRE/NA/COM A FORMAÇÃO. In: II Encontro de Pesquisa Narrativa nas/das escolas: Criação dos saberesfazeres que emergem dos cotidianos, 2023, Rio de Janeiro. Anais do II Encontro de Pesquisa Narrativa nas/das escolas: criação de saberesfazeres que emergem dos cotidianos, 2023. v. 1. p. 228-230.
Artigo em Periódico	Azevedo do Carmo, L., de Souza Lima, J., & Sússekind, M. L. (2024). NEM TODA MULHER É BUNDA, NEM TODA PROFESSORA É BRANCA. Cadernos De Educação, (67). Recuperado de https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25237
Minicurso	AZEVEDO, L.C, LIMA, J.S. NEM TODA MULHER É BUNDA, NEM TODA PROFESSORA É BRANCA.
Outras produções	Organização de Evento: "I Encontro discente Universidade desde Nós do PPGEDU/UNIRIO"

2.1 Comprovantes de publicação

1/4



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11830 - Resumo Expandido - Trabalho - 15a Reunião da ANPEd – Sudeste (2022)
 ISSN: 2595-7945
 GT 12 - Currículo

ENCARANDO A LICENCIATURA A PARTIR DOS LICENCIANDOS: UMA APOSTA TEÓRICA

Juliana de Souza Lima - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
 Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

“ENCARANDO A LICENCIATURA A PARTIR DOS LICENCIANDOS: UMA APOSTA TEÓRICA”

A pesquisa em desenvolvimento foi motivada pela inquietação diante da formação docente experienciada em uma licenciatura em História. Contudo, nos primeiros passos em direção à consolidação do seu problema, esta pesquisa encontra uma questão ainda mais profunda, que transborda um único curso de licenciatura e se aloca nas bases sob as quais se ancoram a formação de futuros professores, sobretudo daqueles inseridos nas licenciaturas. Sob um quadro histórico, se compreende que a instituição do ensino superior em terrenos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação – PROPGPI
Diretoria de Pós-Graduação - DPG



A NARRATIVA DESLOCADA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: OUVINDO QUEM ESTÁ APRENDENDO A ENSINAR

Juliana de Souza Lima

Mestranda em Educação PPGEDU - UNIRIO
Juliana.slima@edu.unirio.br

Orientadora: Maria Luiza Sussekind
mluizasussekind@gmail.com

Palavras-chave: narrativa; experiência; espaçotempos de formação.

Introdução: Este trabalho objetiva estudar a formação de professores e suas trajetórias formativas a partir da experiência discente, sublinhando a metodologia que utiliza o narrar na pesquisa em educação. Para tal, se pensa a formação de professores para além de uma dualidade hierárquica e positivista de ciência objetiva. Partindo da ótica da narrativa biográfica e do sujeito da experiência, e em diálogo com a construção discursiva da realidade, dos sentidos e dos mecanismos de subjetivação pelos quais os discentes são atravessados durante seus trajetos formativos, se reconhece a potência reflexiva que habitam as narrativas. Além de apresentar e acentuar possíveis desafios enfrentados nas trajetórias abordadas, esse “**fazerpesquisa**”¹ não intenciona fechar a discussão, mas expandi-la. A literatura sobre a formação docente aponta que não existe um consenso sobre um modelo de formação para o exercício da docência. Nas análises produzidas por autores como Antônio Nóvoa (1992; 2000; 2017), Demerval Saviani (2009) e Maurice Tardif (2014) a questão da formação docente aparece como um

O MAGISTÉRIO COMO ESCOLHA: A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL E AS NARRATIVAS DE LICENCIANDOS DE HISTÓRIA

Juliana de Souza Lima

INTRODUÇÃO

A experiência é tradicionalmente colocada em uma lógica hierárquica em que é encerrada e explorada apenas em seu caráter objetivo de prática. Pensar a formação de professores para além de uma dualidade hierárquica de ciência objetiva, partindo da ótica da narrativa biográfica e do sujeito, em diálogo com a construção discursiva da realidade, dos sentidos e dos mecanismos de subjetivação pelos quais os discentes são atravessados durante seus trajetos formativos, é reconhecer uma potência reflexiva que parte dos discentes a respeito dos possíveis desafios enfrentados por eles mesmos.

Analisar as motivações ativadas pelos alunos para o ingresso na licenciatura e, por conseguinte, estudar de que maneira essas motivações são, ou não, mobilizadas, realocadas e transformadas na medida em que eles percorrem seu trajeto formativo, por si só, resulta em uma análise parcial das perspectivas sobre os efeitos da dimensão da experiência nessa formação. Apostando num devir construído pela narrativa, sob a qual se pauta a pesquisa biográfica, interessa explorar o meio com que esses alunos dão sentido às suas experiências neste quadro. Tentando fornecer para além de uma análise sobre a dimensão da experiência dentro da formação de professores. um estudo sobre como são. se são e de que maneira são atribuídos sentidos aos termos

TUDO QUE NÓIZ TEM É NÓIZ: NARRATIVAS, TÁTICAS E REDES DE FORMAÇÃO PARA/SOBRE/NA/COM A FORMAÇÃO

Juliana de Souza Lima

Palavras-chave: pesquisa narrativas, formação de professores, trajetórias formativas;

Este trabalho intenta reconhecer a multiplicidade existente nas trajetórias formativas de futuros professores, e aceita que seu conhecimento é contextual, contingente e aposta que ele é valioso. A problemática aqui estudada, encontra na história do campo de formação de professores do Brasil uma base que constrói o campo da formação através da contingência, de formações que se caracterizam pela urgência da ampliação e consolidação do ensino jesuítico. Tais achados apontam uma série de cicatrizes sociais e subjetivas que não foram levadas em consideração no desenvolvimento do campo. Tampouco na reflexão acerca dos sujeitos que compõem este campo. Esta pequena sumarização histórica é feita para referenciar as pesquisas realizadas sobre formações docentes que não possuem o docente e discentes em formação como sujeito construtor de conhecimento científico. Mas que são efetivamente objeto de pesquisas nos amplos campos da educação por meio de uma série de recortes, seja através de seu local social, seu gênero e sexualidade, o conteúdo que ensina e o tipo de metodologia que emprega em suas aulas, mas nunca são considerados de forma plena, como parceiros na construção das pesquisas, dos locais de formação e de suas redes. Dessa maneira, se objetiva compartilhar o processo de construção de uma abordagem teórico-metodológica, pautando sua contribuição para o campo da pesquisa em educação a



ARTIGO | DOSSIÊ

Nem toda mulher é bunda, nem toda professora é branca¹

Not all women are ass, not all teachers are white
No todas las mujeres son solo asnos, no todos los maestros son blancos

Maria Luiza Sússekind
Lorena Azevedo do Carmo
Juliana de Souza Lima



MINICURSOS/OFFICINAS - 16/10/2023

Título	Ministrantes	Local	Horário
REPOSITÓRIO DE DADOS DE PESQUISA NA ENFERMAGEM: IMPACTO NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE	MARCIA RODRIGUES DOS SANTOS	Enfermagem - Auditório	14h às 16h
JOGO EDUCATIVO COMO RECURSO DIDÁTICO EM UM SERVIÇO DE TRANSPLANTE CARDÍACO: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO	RAQUEL CONSTANTINO DE ALMEIDA	Enfermagem - Sala 310	14h às 16h
OS ANIMAIS À MESA: CULTURA, GASTRONOMIA E CONSERVAÇÃO FAUNÍSTICA	ELIDIOMAR RIBEIRO DA SILVA	IBIO - Sala 204	14h às 16h
A ACESSIBILIDADE NO TEATRO	ALINE PEREIRA GOMES DA SILVA	CCH - Sala 313	14h às 16h
NEM TODA MULHER É BUNDA, NEM TODA PROFESSORA É BRANCA	JULIANA DE SOUZA LIMA	CCH - sala 315	14h às 16h
	AMANDA CARROZZO DOS		

ANEXO 3. Parecer do CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO -
UNIRIO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Tudo que nós tem é nós: narrativas, táticas e redes de formação para/sobre/na/com a formação

Pesquisador: JULIANA DE SOUZA LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66530023.9.0000.5285

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - PPG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.865.609

Apresentação do Projeto:

Texto retirado das Informações Básicas do Projeto e inseridas na Plataforma Brasil pela pesquisadora responsável:

"Pesquisa de cunho qualitativo, utilizando a metodologia das conversas como parte de seu aporte teórico em vias de reconhecer os múltiplos trajetos formativos de discentes que se dirigem a profissão docente. Serão realizadas conversas com alunos de duas turmas da disciplina de currículo da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), regularmente ministradas pela professora Maria Luiza Sússekind. As conversas levarão em média de 1 podendo chegar até 2 horas, dependendo das narrativas construídas pelos alunos, sua expressões e seus anseios. Além disso, as conversas informais contarão com tecnologias de gravação de áudio para documentação das narrativas. Se intenta ampliar e questionar as narrativas curriculares, suas problemáticas e seus entraves utilizando como ponto de partida a fala daqueles que habitam os locais de formação, ou seja, os alunos professores em formação."

Objetivo da Pesquisa:

Texto retirado das Informações Básicas do Projeto e inseridas na Plataforma Brasil pela pesquisadora responsável:

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO -
UNIRIO**



Continuação do Parecer: 5.865.609

Inserir os relatórios parcial(is) (a cada 6 meses) e final da pesquisa na Plataforma Brasil por meio de Notificação.

Consulte o site do CEP UNIRIO (www.unirio.br/cep) para identificar materiais e informações que podem ser úteis, tais como:

- a) Modelos de relatórios e como submetê-los (sub abas "Relatórios" e "Notificações" e aba "Materiais de apoio e tutoriais");
- b) Situações que podem ocorrer após aprovação do projeto (mudança de cronograma e da equipe de pesquisa, alterações do protocolo pesquisa; observação de efeitos adversos, ...) e a forma de comunicação ao CEP (aba "Tramitação após aprovação do projeto" e suas sub abas).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2057237.pdf	10/01/2023 23:11:28		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	10/01/2023 23:10:22	JULIANA DE SOUZA LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_anuencia.pdf	03/01/2023 20:54:05	JULIANA DE SOUZA LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	20/12/2022 23:10:59	JULIANA DE SOUZA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	20/12/2022 23:08:38	JULIANA DE SOUZA LIMA	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.docx	20/12/2022 23:08:23	JULIANA DE SOUZA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	20/12/2022 23:08:13	JULIANA DE SOUZA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
 Bairro: Urca CEP: 22.290-240
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2542-7796 E-mail: cep@unirio.br

ANEXO 4. TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Tudo que nós tem é nós: narrativas, táticas e redes de formação para/sobre/na/com a formação

Prezadx participantx,

Baseado na Resolução 466/12, você está sendo convidadx como voluntárix a participar da pesquisa acadêmica “Tudo que nós tem é nós: narrativas, táticas e redes de formação para/sobre/na/com a formação” desenvolvido pela mestranda Juliana de Souza Lima e orientada pela Prof. Dra. Maria Luiza Sussekind. Neste estudo pretendemos reconhecer e evidenciar a multiplicidade narrativa acerca das trajetórias formativas de futuros professores que habitam a universidade. Sua participação consistirá em participar de uma conversa que será gravada em áudio e depois terá partes transcritas mediante contato da pesquisadora com o participante.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira por sua participação. Porém, será assegurado o seu direito de pedir indenizações, em caso de dano pessoal, diretamente provocado por alguma das etapas da pesquisa, estando a pesquisadora integralmente a sua disposição. Todos os seus direitos estão estabelecidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou no decorrer da disciplina de Currículo, ministrada pela Profa. Dra. Maria Luiza Sussekind.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão, e qualquer especificidade acerca de sua denominação na pesquisa será comunicada e negociada pela pesquisadora com antecedência. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Este projeto de pesquisa foi submetido ao *Comitê de Ética em Pesquisa* da *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO*, podendo ser contactado em caso de denúncias e reclamações referentes aos aspectos éticos desta pesquisa, pelo endereço Av. Pasteur 296, subsolo do prédio da Escola de Nutrição - Urca, Rio de Janeiro/RJ, pelo e-mail cep@unirio.br ou pelo telefone (21) 2542-7796.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Não haverá benefício direto ao participante. O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o refletir acerca do processo de formação docente vivido pelos discentes. Para amenizar o desconforto que possa vir a ser causado com a possibilidade das suas falas, esclarece-se que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, que qualquer dado que possa gerar incômodo no participante poderá ser omitido pela pesquisadora mediante comunicação, assim como é assegurado que o material será armazenado em local seguro e que sua participação é voluntária.

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para todos os participantes e serão divulgados em artigos científicos e na dissertação de mestrado, que será ficar disponível no grupo de pesquisa CONCU – Conversas com Currículos nos Cotidianos das Universidades escolas, localizado no PPGEDU- UNIRIO, prédio do CCH 101.

Este termo será redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora. Estas páginas deverão ser rubricadas pelo participante e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Rio de Janeiro, ___ de _____ de _____

Juliana de Souza Lima

Telefone: (21) 98261-2910

E-mail: juliana.slima@edu.unirio.br

Endereço: Rua Emilio Russo, 24. Casa 2 – Engenheiro Pedreira/Japeri.

CEP 26445-135

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome:

Matrícula: