
**PROCESSOS FORMATIVOS E OS FAZERESSABERES DOCENTES:
CAMINHOS 'PENSADOS POSSÍVEIS' COM OS CURRÍCULOS NOS COTIDIANOS**

**FORMATIONAL PROCESSES AND THE DO-KNOWLEDGES TEACHERS:
'THOUGHT-POSSIBLE' PATHS WITH THE CURRICULUM IN DAILY LIVES**

**PROCESOS DE FORMACIÓN Y LOS HECHOSABERES MAESTROS:
CAMINOS 'PENSADOS POSIBLES' CON LOS CURRÍCULUMS EN COTIDIANOS**

Alexandra Garcia¹
Rejuany Nora Klein da Silva²

RESUMO

O presente artigo busca trazer reflexões sobre os caminhos '*pensados possíveis*' para criar "Educações" no atual contexto em que o período que vivenciamos da pandemia da Covid-19 deixou marcas em todo o cenário educacional, marcas essas que também mobilizaram criações diante das contingências, pois, esse período também nos mostrou algumas potencialidades nos processos de ensino, aprendizagem e de formação. Partindo dessa premissa, nosso objetivo com esse texto é abordar alguns aspectos para pensar as relações entre os saberes que ao longo de nossas trajetórias vão sendo tecidos e que compõem as redes com as quais produzimos os currículos e as existências das escolas a cada dia. Partindo do campo das pesquisas com os cotidianos e do trabalho com narrativas docentes vamos provocar ponderações sobre como a incompletude do saber pode nos impulsionar a tecer novos saberes, perceber a potência das narrativas docentes e tecer algumas considerações a respeito dos processos que nos formam e o modo como nesses processos vamos tecendo as nossas redes de conhecimento. Dialogaremos entre outros, com contribuições de Certeau (2013) a respeito das táticas dos praticantes, Moreira (2015) no que se refere às narrativas docentes no processo de formação e Santos (2019, 2020) com conceitos relativos à justiça social, justiça cognitiva, ao saber e ao corazonar. O artigo buscou refletir quanto aos saberes docentes em diálogo com as narrativas em processos de pesquisa e formação para tecer redes de conhecimento e processos formativos de formas mais coletivas e partilhadas na docência e entre escolas-universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Processos formativos. Narrativas. Redes de saberes.

ABSTRACT

This article seeks to bring reflections on the '*thought-possible*' paths to create "Educations" in the current context

Submetido em: 30/01/2023 – **Aceito em:** 24/10/2023 – **Publicado em:** 13/12/2023

¹ Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - ProPEd da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora Associada da mesma instituição. Foi Professora Visitante na Universidade do Minho, em Portugal, como Bolsista Professora Visitante Sênior CAPES/PRINT (2021/2022). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (PPGedu/FFP) e do PROPEd-UERJ e Procientista (UERJ). É 1ª vice-presidente da Associação Brasileira de Currículo - ABdC (Biênio 2021-2023). Membro do Fórum Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (FEERJ) e do Fórum de Mobilização e Defesa dos Cursos de Pedagogia - Rio de Janeiro. E-mail: alegarcialima@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8285-471X>.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Orientadora Pedagógica nas redes municipais de ensino de Araruama e Saquarema - RJ. E-mail: rejuklein@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3246-796X>.

in which the period we are experiencing from the Covid-19 pandemic has left scars on the entire educational scenario, scars that also mobilized creations in the face of contingencies, therefore, this period also showed us some potential in the teaching, learning and training processes. Starting from this premise, our goal with this paper is to approach some aspects to think about the relations among knowledge gathered along our paths that are being woven and compose the nets with which we produce the curriculum and school existences each and everyday. Starting from the researches field with daily lives and the work with teaching narratives, we aim to tease ponderations about how the incompleteness of knowledge can boost us to weave new knowledge, realize the power of teaching narratives and weave some considerations about our formation processes and the way in which, in those processes, we weave our own knowledge nets. We will dialogue amongst others, with contributions from Certeau (2013) about the practitioners' tactics, Moreira (2015) regarding teaching narratives in formation processes and Santos (2019, 2020) with concepts relating to social justice, cognitive justice, knowledge and “corazonar”. The article sought to reflect about the teaching knowledges in dialogue with the research and formation processes narratives to weave knowledge and formation processes nets in a more collective and shared way, in teaching and among schools-university.

KEYWORDS: Formational processes; Narratives; Knowledge nets.

RESUMEN

Este artículo busca traer reflexiones sobre las formas '*pensadas posibles*' de crear "Educaciones" en el contexto actual del período que estamos viviendo en que la pandemia de la Covid-19 ha dejado marcas en todo el escenario educativo, marcas que también movilizaron creaciones en ante las contingencias, por lo tanto, este período nos mostró cierto potencial en los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación. Partiendo de esta premisa, nuestro objetivo es abordar algunos aspectos para pensar las relaciones entre los saberes que se tejen a lo largo de nuestras trayectorias y que conforman las redes con las que producimos los currículos y la existencia de las escuelas todos los días. Partiendo del campo de la investigación con la cotidianidad y el trabajo con narrativas docentes, provocaremos reflexiones sobre cómo la incompletud del saber puede impulsarnos a tejer nuevos saberes, percibir el poder de las narrativas docentes y hacer algunas consideraciones sobre los procesos que nos forman y cómo tejemos nuestras redes de conocimiento. Dialogaremos, entre otros, con aportes de Certeau (2013) sobre las tácticas de los practicantes, Moreira (2015) sobre las narrativas docentes en el proceso de formación y Santos (2019, 2020) sobre conceptos relacionados con la justicia social, la justicia cognitiva, el saber y el corazonar. El artículo buscó reflexionar sobre los saberes maestros en diálogo con narrativas en procesos de investigación y formación para tejer redes de saberes y procesos de formación de formas más colectivas y compartidas en la docencia y entre escuelas-universidad.

PALABRAS CLAVE: Procesos de formación. Narrativas. Redes de saberes.

INTRODUÇÃO

“Um dia acordei e a escola tinha fugido pro celular. Tinha um vírus lá fora que não deixava a gente sair de casa. Então a gente ia pra aula como dava... Pela tela, pelo áudio da professora, pelo caderno que chegava de carona na bicicleta de um pai e às vezes ficava tudo isso lá enquanto a gente ia olhar o mundo na janela...!”
(Alice)

Nos tempos atuais já não faz tanto sentido falarmos de “Educação”, mas de “Educações” tendo em vista a pluralidade de experiências formativas que vivenciamos a todo momento em espaços formais e não formais de aprendizagem. Com a pandemia da Covid-19 que surpreendeu a todos

no início do ano de dois mil e vinte, o cenário educacional começou a experimentar várias “Educações”, pois todos os envolvidos no processo educativo necessitaram se reinventar fazendo uso de diversas ferramentas que propiciassem manter ativo o processo de ensino e aprendizagem de algum modo, já que não se podia estar fisicamente presente nos prédios escolares. A narrativa que abre esse texto faz parte de uma experiência de escrita em pesquisas com cotidianos ao modo literaturizado, explorando a dimensão ficcional da narrativa que parte de vivências da vida cotidiana (CERTEAU, 2013). Assim, Alice, o nome que assina a narrativa, é uma personagem que fala como um pseudônimo trazendo as diversas narrativas de estudantes que chegaram aos professores e pelas narrativas docentes que chegam até nós. Ela também é a metáfora dos possíveis que as narrativas nos inspiram a pensar em diálogo com o movimento político-epistemológico proposto pelo pensamento de Boaventura de Sousa Santos e que tem seus princípios desenhados na obra “Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade” (SANTOS, 1995) nas utopias cotidianas das escolas. No decorrer de nossa escrita nesse artigo dialogaremos com as narrativas que foram produzidas em rodas de conversa de um projeto que articula a pesquisa e extensão em encontros de formação realizados com professores da Educação Básica e no qual são discutidas questões curriculares e *fazeressaberes* docentes.

Depois de vivenciarmos os tempos de isolamento e distanciamento social, experienciando o ensino remoto, o ensino híbrido e as diferentes formas e nomes dados às experiências pedagógicas, percebemos como os professores e como as professoras – maioria feminina nas salas de aula e nos *espaçostempos* em que as experiências, questões e angústias desses tempos em que “a escola fugiu” para o inimaginável – traçaram novos caminhos possíveis, os quais podem ser (e foram) tecidos para criar “Educações” que melhor dialogassem com as demandas contemporâneas e com as incertezas que marcam os novos tempos. As formas de fazermos educação foram ampliadas, não precisamos estar presentes no mesmo espaço físico para que ocorram momentos de aprendizagem e/ou troca de experiências, sem que essa possibilidade substitua a presencialidade. Apenas são outras formas e outras aprendizagens que se mostram como possibilidades. Essa é uma questão que exige, sempre, o alerta de que as políticas e os sentidos de educação e escola são determinantes para aquilo que se torna viável realizar.

Nesse sentido, uma discussão quanto às contribuições de diferentes tecnologias sempre estará condicionada às discussões políticas e epistemológicas vinculadas à justiça social. É válido considerar e interrogar como o uso das tecnologias digitais pôde e pode potencializar a relação ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, é incontornável interrogar para que fins, quais conhecimentos e mundos possíveis estão no caminho e no horizonte em que pensamos as escolas, os currículos e a docência. O uso de tais tecnologias na educação não é novo, cabe lembrar que desde uma lousa, “este artefato que durante séculos vai identificar as principais atividades da escola moderna” (ALVES, 2003, p. 68) a outras tantas tecnologias os

fazeressaberes docentes encontram instrumentos e recursos para fazer acontecer a prática pedagógica. Certamente com as necessidades impostas pelo contexto pandêmico a palavra tecnologia foi de certo modo capturada pela ideia de tecnologias digitais (e hoje até uma lousa pode ser digital). O uso dessas tecnologias se impôs como alternativa em um contexto em que necessitamos levar “a escola” até os estudantes já que eles não podiam ir até ela. Deixar as ferramentas que aprendemos a explorar e as tecnologias que usamos ou criamos de lado agora, talvez, seja desperdiçar a experiência (SANTOS, 2002a) e os saberes docentes nela envolvidos.

Muitos de nós, professores, no início da pandemia não tínhamos tanta habilidade para lidar com as tecnologias digitais, mas com o decorrer do tempo, a necessidade imposta e, principalmente com as redes solidárias de conhecimentos que se formaram entre professores e com estudantes, fomos nos reinventando e ressignificando a nossa prática através do compartilhamento de saberes (GARCIA e EMILIÃO, 2018). A narrativa de uma professora em uma das rodas de conversa (que se tornaram “retângulos” de telas em salas de videoconferência) nos conta que:

Durante o período pandêmico fomos trocando experiências, um professor que tinha mais habilidade com o uso das tecnologias digitais dava dicas aos seus colegas, outro professor que estava tendo êxito com determinadas estratégias de ensino com seus estudantes compartilhava suas experiências e, além disso, também houve momentos em que nos reuníamos para partilhar nossas angústias. (R., Professora da Rede Pública Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

As pesquisas que temos realizado com professores da Educação Básica há cerca de 12 anos mostram que esses momentos se fazem importantes na compreensão dos docentes tendo em vista que, muitas vezes no exercício da docência, há um sentimento de solidão. Como narra uma professora: “nos sentimos solitários e quando conversamos com outros professores nos sentimos acolhidos e percebemos que não estamos sozinhos em nossa prática, mas que nossos colegas também vivem desafios como os nossos.” (L., Professora da Educação Infantil de uma rede municipal do estado do Rio de Janeiro). *Bons encontros* como entendidos a partir do pensamento de Spinoza (2009), nesse sentido, vem nos ajudando a compreender a contribuição que *espaçostempos* coletivos de formação docente, entre docentes e com licenciandos, trazem uma produção mais horizontalizada e solidária de conhecimentos. As narrativas docentes, nessa direção, vêm se apresentando como caminho que metodologicamente possibilita mobilizar a circulação e criação de saberes, afetos e questões. Ao mesmo tempo, pensadas como conversas no modo de se darem, mostra-se coerente com um posicionamento político e epistemológico que não somente preza pela desinvisibilização e valorização dos saberes docentes e dos cotidianos, como também traz outras contribuições aos processos formativos, aos professores e para pensar com eles os currículos, posto que,

Dentre os aspectos que nos encontramos e conversas parecem corroborar essa potência de agir, poderíamos elencar o fortalecimento político-profissional da prática de formação que acontece com as narrativas dos saberes e práticas docentes envolvidos nas produções dos currículos e que reafirmam as possibilidades. (GARCIA e RODRIGUES, 2017, p. 31)

Assim, trazemos neste artigo o debate em torno da incompletude do saber enquanto aquilo que pode nos impulsionar a tecer novos saberes, como foi no caso da pandemia da Covid-19, em que num momento inesperado precisamos (re)existir em nossa prática docente. Aprendemos a trabalhar de diversas maneiras que desconhecemos ou tínhamos pouca familiaridade e agora sentimos que não há como dissociar tais práticas do nosso cotidiano, pois nos deram novas possibilidades para *fazerpensar* as relações entre ensino e aprendizagem. Intentamos ainda pensar sobre os caminhos ‘*pensadospossíveis*’ para criar “Educações” na atual cena sociotécnica, considerando algumas narrativas docentes; bem como tecer considerações a respeito dos processos que nos formam e o modo como nesses processos vamos tecendo as nossas redes de conhecimento. As reflexões tecidas neste trabalho partem do contexto dos projetos de pesquisa desenvolvidos no grupo que tem como foco o estudo e ações articuladas de extensão e ensino em torno dos processos formativos e currículos nos cotidianos.

AS PROVOCAÇÕES DA INCOMPLETUDE: TECENDO NOVOS SABERES

É importante assumirmos a incompletude do conhecimento, a incompletude dos nossos saberes como aquilo que compõe o saber. Santos (2002b; 2019) afirma que todo saber é também a sua ignorância. Atualmente, por conta dos movimentos que vêm sendo produzidos pela forma de interação com as tecnologias e o modo como isso vem chegando às escolas, seja pelos estudantes, seja pela necessidade que os professores vão enfrentando de explorar esse mundo, todos nós começamos a nos apropriar desse universo, desse ciberespaço. Somos movidos por pensar sempre na perspectiva de que aprendemos e compartilhamos os saberes docentes em redes e são essas redes que nos movem nas pesquisas.

A noção de presença é uma ideia possível de ser sempre ampliada quando pensamos com os universos de possibilidades que existem de estarmos presentes simultaneamente sem compartilhar o mesmo espaço físico viabilizado pelas tecnologias. A presença, além de ser uma noção que se expande com os possíveis do virtual e do ciberespaço, também é uma noção que tem a ver com tornar presente (GUMBRECHT, 2010). E o modo como aprendemos e utilizamos as ferramentas para estarmos e produzirmos *espaçostempos* educativos online hoje, nos mostrou que podemos parar, adiantar e voltar o tempo tornando presente o momento do

tempo e da oportunidade do acontecimento, *Kairós* e *Aión*, e recusando a fome de *Chrónos*, um tempo cronológico.

O presente, a fuga e o instante da criação contêm conexões entre redes e saberes que podem escapar da permanência, mas nem por isso podem ser menos potentes e úteis às formas de vida e de mundos mais justos e plurais. Pensar com os cotidianos e os *fazeressaberes* de professoras e professores que se fazem diante de contingências, desafios e inspirações como condições que integram o caráter peculiar do conhecimentos profissional docente e das exigências de constante atualização desse conhecimento que se impõem com a vida cotidiana das escolas exige percebermos o tempo de outros modos. Não nos atermos apenas às representações do tempo *crono-lógico* que está presente nas diferentes formas de controle que recaem sobre as escolas. *Chrónos*, deus cultuado pela modernidade na qual a instituição escola nasce, certamente estará sempre buscando engolir seus filhos, mas ele não está só, pois a vida cotidiana é atravessada pela intensidade dos afetos que animam as existências e, sobretudo pelas astúcias que se fazem com *Kairós*, simplesmente porque o movimento cotidiano da vida nas escolas assim o exige. Perceber *Kairós* nem sempre é fácil, mas é com ele que pensamos os *fazeressaberes* docentes e as questões curriculares que se fazem com os cotidianos, visto que “*Kairós* é, na concepção clássica do tempo, o instante, ou seja, a qualidade do tempo do instante, o momento de ruptura e de abertura da temporalidade. É um presente, mas um presente singular e aberto” (NEGRI, 2003, p. 43) .

Freire (1994) destaca que o não-saber faz parte do saber, quando não sabemos algo há a possibilidade de começarmos a saber, ou seja, o não-saber é ponto de partida para começarmos a saber. Ponderamos a ideia de não-saber dialogando com a sociologia das ausências e com a ecologia de saberes (SANTOS 2002b), lembrando que todo saber contém incompletudes quando nos propomos a pensar a ideia de conhecimento fugindo da monocultura do saber e rigor científico. Ou seja,

A ideia central da sociologia das ausências neste domínio é que não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular (Santos, 1995: 25). Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (SANTOS, 2002b, p. 250)

Desse modo, no diálogo entre Freire e Santos é acolhida essa ideia das possibilidades e das contribuições que as tecnologias nos trazem, passamos a poder inverter essa relação com o tempo, onde ele não tem mais tanto poder sobre nós, podemos interferir também em sua ação. Assumindo esse tempo da oportunidade e do acontecimento, recusamos a fome de um tempo cronológico, de *Chrónos* que nos encapsula numa versão desanimada da realidade. Assim, ao utilizarmos as potencialidades das tecnologias digitais em possibilitar que uma palestra, um evento acadêmico, uma roda de conversas de compartilhamento de saberes docentes, dentre outras possibilidades formativas sejam gravadas e postadas na rede podemos criar o nosso próprio tempo, aprender em qualquer momento e formar uma rede de saberes.

Nesse sentido, podemos tecer algumas reflexões a respeito dos processos que nos formam e o modo como nesses processos vamos tecendo as nossas redes de conhecimento que nos permitem, mesmo que muitas vezes não tenhamos total consciência dessas redes, estar produzindo os currículos e as alternativas pedagógicas em função das nossas defesas políticas e pedagógicas e, em grande parte das vezes, quando pensamos em escola pública ou simplesmente na ideia de público, diante das contingências que enfrentamos nos cotidianos. No cotidiano criamos porque precisamos agir e agimos porque não tem alternativa diante das circunstâncias, colocamos em prática as nossas táticas de praticantes. Certeau (2013, p. 94) nos explica que a tática joga “com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha”, aproveitando as possibilidades que aparecem. Ainda ressalta que a tática precisa “utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco” (CERTEAU, 2013, p. 95). Isso acaba nos movendo a estar e ser numa profissão que se caracteriza justamente por essa necessidade criativa fremente.

As reflexões aqui tecidas se fazem no contexto dos projetos de pesquisa, ensino e extensão no campo de pesquisas com formação de professores, cotidianos e currículos e parte do entendimento dos diálogos entre as escolas e as universidades como um dos *espaçostempos* propícios à produção de conhecimentos nas nossas pesquisas e em nossas ações, principalmente com a formação, investigando as interlocuções e as produções que esses diálogos podem alimentar e também as possibilidades que temos de sistematizar os saberes que são produzidos pelos professores e pelas escolas nas suas práticas cotidianas, principalmente com relação às questões curriculares. Consideramos esses processos de formação e a produção dos saberes docentes na relação da produção cotidiana dos currículos com base na ecologia dos saberes de Santos (2019), concordando que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo, mais experiências são possíveis no futuro. Tal ideia é muito pertinente às contribuições que as tecnologias e o ciberespaço vêm nos mostrando e trazendo como possibilidade de exploração.

Refletindo a partir do pensamento de Spinoza (2009) com relação aos bons encontros, os afetos e as multitudes que nos compõem para pensar nessas porções e momentos singulares dos coletivos diversos, trazemos a ideia desses coletivos, para o termo comum, quando consideramos o caráter coletivo e plural dos saberes docentes, que é outro aspecto muito pertinente quando refletimos com o movimento que os professores fizeram e precisaram fazer, de algum modo, comunicando e compartilhando seus saberes, com isso criando outros saberes e contando também com os saberes dos estudantes num momento em que nós nos víamos enfrentando um afastamento social que nos tirou do espaço físico do chão da escola. Desse modo, percebemos que o professor se forma ao exercer sua prática. Refletimos sobre a formação de professores para justiça social de acordo com o pensamento de Zeichner (2008), mas pensando essa justiça social do modo como Santos (2019) defende, entendendo que a justiça social nunca pode ser pensada apartada da justiça cognitiva, que não existe justiça social sem justiça cognitiva. Isso nos leva, portanto, a olhar para outros saberes comumente relegados como existentes, como legítimos, como válidos.

Então, é conversando com essas ideias em nossas pesquisas que buscamos levantar junto aos professores e produzir com os professores e entre os professores, conhecimentos que contribuam com a formação comprometida com essa justiça social e que favoreça pensar propostas mais ecológicas quanto aos saberes docentes e às produções curriculares. Partimos da premissa de que as escolas são *espaçostempos* de saberes e de experiências plurais e do mesmo modo, a pluralidade e a peculiaridade dos saberes docentes que com as trajetórias e os fazeres dos docentes se constituem também nos permitem pensar de forma mais complexa como é que nos formamos na docência e, nesse sentido, pensarmos nesses processos que nos formam em redes e como é que essas redes se compartilham na rede.

AS REDES DE SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Um fato que marcou em minha infância as primeiras experiências com a escola e com a ideia de “ser-professora” foi algo que aconteceu em uma festa junina. Era uma pequena escola privada no subúrbio carioca. E é comum, ainda existem algumas escolas pequenas que conseguem fazer isso no dia da festa junina em ruas que permitem uma licença para fechar a rua e fazer a festa. Outra, abrem as portas à comunidade em dias assim e quando os espaços permitem. É uma forma também de estar próximo àquela comunidade de entorno, além de criarem oportunidades para arrecadar fundos, comercializando itens e brincadeiras que geralmente as escolas colocam nas barraquinhas das festas. Eu não tenho exatamente a noção do tempo, mas eu imagino que era uma festa muito longa, porque eu lembro que minha mãe me arrumou logo depois do almoço, eu almocei até mais cedo, e que demorou muito, demorou muito e eu sabia que eu ia dançar na festa..., mas, nunca chegava a hora da dança! Eu e todas as crianças, depois das pescarias e cachorros-quentes com refresco de groselha, já dávamos sinais de tédio com choros e peripécias não autorizadas que deixavam as famílias impacientes e essa hora nunca chegava...

De repente, quando já estava caindo a noite, finalmente fizeram o chamado para a hora da dança. Eu não sei se era um horário combinado, ou se a escola foi esticando a festa até quando desse para arrecadar um pouco mais. Eu sei que chegou a hora da dança e aí todo mundo começou a procurar a professora para a nossa turma começar, já que éramos a turma mais nova, o Maternal - que era o primeiro ano do jardim de infância, na época era assim que se nomeava. Ninguém encontrava a professora, “Foi ao banheiro!”, “... deve estar na escola”, “Foi buscar o barbante...”, ninguém encontrava a professora, ninguém encontrava a professora... as crianças impacientes porque já estavam cansadas, os pais pressionando a diretora da escola, uma confusão se formava.

Então, eu vejo uma cena em que a professora aparece, uma professora muito jovem, E era uma professora muito jovem, provavelmente recém-formada no curso normal. Eu lembro que a achava muito bonita, aquela ideia da princesa que também habita os nossos imaginários a partir de representações de feminino. Ela tinha um cabelo enorme e ela era um “docinho” e falava com a gente de forma delicada... muitas vezes representações associadas à expectativas de docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino Fundamental ainda circulantes nos imaginários. E aí, aparece aquela professora que eu adorava chorando, chorando no meio de uma roda, as famílias em volta, a diretora no meio da roda com a professora e com as crianças presas diante daquela cena pelas mãos dos pais. As pessoas gritavam com ela, questionavam, gesticulavam, a diretora apontava o dedo para ela...

Ali eu entendi sem entender o que era isso que estava acontecendo: a professora estava sendo demitida! A professora estava sendo demitida porque ela foi encontrada, depois de passar a tarde toda esperando a hora da dança na festa na rua, trabalhando nas barraquinhas, talvez sem remuneração extra para isso, foi encontrada dentro da escola com seu noivo namorando. Foi um escândalo que não posso hoje deixar de conjecturar se chocava ou causava revolta pelo conflito entre as representações de professora e “moça recatada” e o acontecimento. Aquela cena me marcou muito porque eu vi aquela professora tão querida chorando e vi o contraste com aquela figura e atitude da diretora. A diretora a gente sabia quem era, a gente entendia que papel era esse, desde muito cedo na escola, das relações de poder. Oprimir, hoje eu sei que a palavra é essa, oprimir a professora era uma forma de prestar contas aos pais, de atestar o alinhamento moral daquela escola. A figura que representava o poder demitiu, ali publicamente, a professora, uma mulher jovem que ousou deixar a mulher que a habita se fazer presente no *corpo* docente. Foi uma história que me marcou muito porque a festa culminava o final do que a gente chama hoje de primeiro período. No dia seguinte começavam as férias, mas quando voltamos das férias eu não queria mais ir para a escola. Eu passei uma semana chorando e vomitando no ônibus escolar até que meus pais desistiram de insistir e me tiraram da escola. Foi difícil depois convencê-los a me colocar na escola novamente... rrsrrs... eles esperaram que eu ficasse mais velha para desejar voltar e assumir o compromisso de que não sairia mais. (bem, de fato continuo nas escolas até hoje, parece que deu resultado afinal!).

Eu sempre lembrei dessa história, e de algum modo eu hoje penso que essa história está um pouco na origem da minha defesa pela formação de professores, pela valorização do magistério, pela valorização da profissão e também por confrontar qualquer tipo de autoridade opressora na relação com a docência, na relação com os professores. Aquele evento, aquele acontecimento que ali eu ainda não podia entender, de algum modo foi sendo entendido ao longo da minha vida, ao longo da minha trajetória, antes mesmo de eu pensar em ser professora. E no momento em que eu assumo a docência como profissão, isso se torna uma coisa muito importante que me compõe e compõe as minhas redes de saberes, as escolhas em minhas questões de pesquisa e discussões com a formação que se fazem sempre intrinsecamente e mesmo visceralmente articuladas às escolas. (A., professora do Ensino Superior).

Essa experiência nos ajuda a pensar sobre as redes que nos formam, das redes que compõem os nossos modos de perceber a docência, as escolas e os conhecimentos que produzimos com os currículos. E assim, nos trabalhos com narrativas, nos dedicamos a ouvir as narrativas de professores e licenciandos como latências, desejos, sonhos, criações de modos de ser professores, criações das escolas, dos conhecimentos, do mundo que se pinta num gesto cotidiano, onde sonhar, imaginar, ficcionar é gesto comum cotidiano que diz das culturas, dos saberes e das apostas de sociedades que se fazem nesses gestos e histórias contadas.

Assim, ao longo das pesquisas que desenvolvemos, pautadas sempre numa perspectiva metodológica, que epistemologicamente e politicamente investe nos diálogos entre escolas e universidade, “como instrumento de ampliação e consolidação das redes de saberes docentes e de produção de práticas mais coletivas e solidárias de conhecimentos” (GONÇALVES; GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 2 e 3); temos nos concentrado em investigar e problematizar os sentidos de docência, currículo e escola circulantes nas narrativas docentes, nas narrativas de estudantes de licenciatura e até mesmo em textos de documentos curriculares e narrativas imagéticas, narrativas fílmicas, entendendo essa inter-relação entre a produção dos currículos e os processos de formação docente e os sentidos de escola que se tornam possíveis através das *políticaspráticas* criadas no cotidiano (OLIVEIRA, 2013). Ou seja, no modo como essas redes que nos formam, essas redes de *fazeressaberes* docentes tecem e se tecem ao produzirmos currículos e práticas educativas.

Esses campos da formação e da interface com o currículo, são então percebidos por nós como campos indissociáveis para pensar tanto os currículos quanto à docência, tendo em vista que para ensinar precisamos pesquisar e refletir sobre a nossa prática; ao fazer isso, nos formamos, pois, a prática docente “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). Por isso, além de identificarmos e discutirmos nas pesquisas que desenvolvemos os sentidos de docência, de currículo e de escola circulantes, também entendendo nessa relação intrínseca entre pesquisa e formação, buscamos através da articulação entre pesquisa e extensão, desenvolver ações que contribuam para mobilizar a percepção e a produção de sentidos não hegemônicos nos cotidianos junto aos professores e licenciandos. E esse é um processo que visa contribuir para desenvolver melhor as metodologias de pesquisa e formação, que possam colaborar para identificar, desnaturalizar e deslocar representações demeritórias sobre a escola pública e docência, as quais são representações que criam cortinas de fumaça na nossa possibilidade de perceber o cotidiano.

Por outro lado, algo que tem nos ajudado muito a produzir esses deslocamentos é justamente a possibilidade de compartilhar essas narrativas docentes nas redes e em redes de coletivos docentes de várias formas. De algum modo, com isso, buscamos problematizar a primazia do individualismo e da competição que marcam o pensamento da modernidade e da tônica

capitalista e mobilizar o sentido de coletivo e comum que é tão caro e tão próprio da profissão docente, embora muitas vezes ele seja esquecido. Não obstante as ações que temos visto investirem em lógicas mais coletivas e solidárias de formação entre docentes, alguns professores se queixam, porque sentem a solidão da sala de aula. Temos formas de buscar enfrentar essa solidão criando redes de pertencimento, redes de afeto e redes de criação mais solidárias e mais horizontais de saberes, também explorando esse *espaçotempo* como tônica dos processos formativos e das discussões com as *políticaspráticas* curriculares nas escolas e na licenciatura.

Atualmente, temos escutado em alguns cenários, certas falas que se referem ao tempo e aos currículos da pandemia como um tempo de perdas, como que se deixou de aprender sobre as possíveis lacunas em termos de uma expectativa de currículo predisposta como parâmetro. Mas ao mesmo tempo, escutamos dos professores histórias que nos impressionam sobre o que aconteceu durante o tempo do afastamento social, do chamado ensino online, do chamado ensino híbrido depois que as escolas foram aos poucos voltando com atividades presenciais ainda conciliando com as atividades remotas ou com as atividades online. Quando escutamos essas narrativas diferentes, e tão diferentes, praticamente contraditórias parece mesmo que estamos falando de vivências e de experiências distintas. Será que estamos falando da mesma coisa? É dessa mesma escola que estamos falando? O que foi o currículo na escola em cada ponto de vista?

As narrativas colaboram muito a pensarmos essas questões, pois como destaca Moreira (2015), essas narrativas nos ajudam a perceber as relações entre as práticas docentes e os processos formativos e aquilo que as escolas produzem, e com isso chama a atenção para a necessidade e também para a possibilidade de estudar as narrativas a partir do que é importante, “do ponto de vista do estudo do pensamento do professor, na prática docente, mas também de que modo os processos formativos podem ser facilitadores ou inibidores de processos de transformação e inovação nas escolas” (MOREIRA, 2015, p. 55). Além disso, levando em consideração que o narrar faz parte de nós e nos possibilita lembrar vivências e experiências adquiridas e construídas ao longo da nossa história de vida, as narrativas podem contribuir efetivamente para a formação dos professores ao perceber

(...) o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 151).

Ao narrar a sua prática docente imbricada em sua história de vida, o professor reflete sobre sua prática, compartilha experiências e contribui para a formação de outros professores. Nesse

sentido, vamos considerar uma pequena narrativa de uma professora que trabalha numa rede pública municipal. Essa docente possui uma página no *Facebook* em que compartilha o registro de conversas com as crianças que ministra aulas, observações e pensamentos sobre o fazer docente. Em uma de suas postagens, tal professora destacou que:

Para além do desgaste emocional que é enfrentar o medo da doença e da morte, do trabalho que invade sua casa sem cerimônia, a pandemia obrigou a criação de modos de “dar aula”. Invenções precárias que podemos chamar de gambiarras pedagógicas (S., professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental).

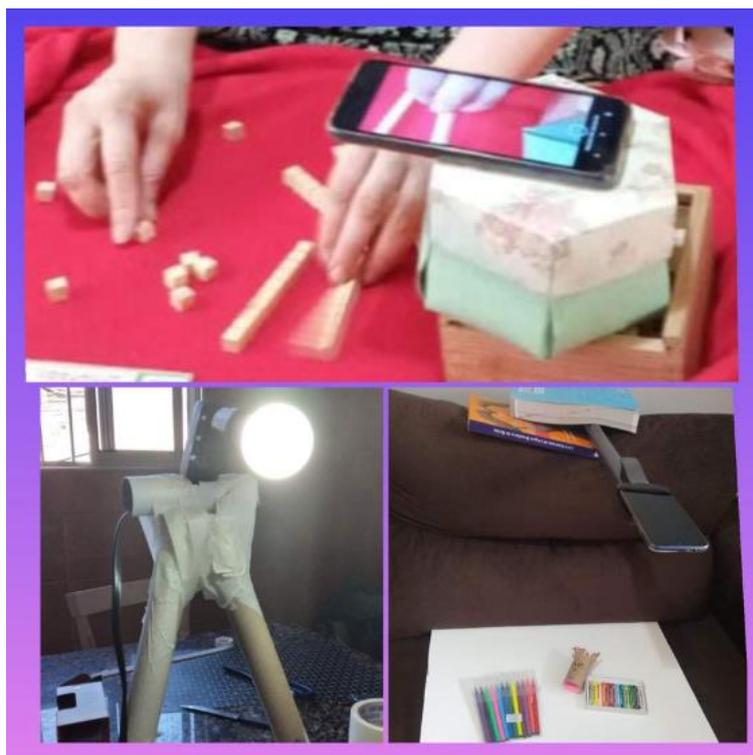


Figura 1. Gambiarras pedagógicas
 Fonte: Página do Facebook “Vida de professora”.

Essa imagem traz um pouco da sensação do que foi o trabalho docente no período pandêmico produzindo o que a professora S. chama de gambiarras pedagógicas, e assim refletimos sobre a potência das criações olhando para essas gambiarras pedagógicas. De onde vieram as gambiarras pedagógicas? Outra professora responde de algum modo a essa questão, quando diz:

(...) as gambiarras pedagógicas, como vemos na imagem, são uma forma de reinventarmos a nossa prática cotidiana com o que era possível de ser feito em tempos em que não podíamos estar fisicamente nos prédios escolares, mas tínhamos a necessidade de redesenhar a escola sem paredes e chão físico (R., professora de uma rede municipal do Estado do Rio de Janeiro).

Santos (2020) em seu ensaio “A Cruel Pedagogia do Vírus” nos provoca a pensar como a suspensão temporária das certezas estendida às parcelas da população que até então conviviam com a naturalização da crise vivida no mundo e as desigualdades que alimenta, estava desenhando aprendizagens sobre o mundo e a sociedade em que vivemos aos sobreviventes do vírus. No contexto da pandemia da Covid-19, sem a adequada política de formação garantida em grande parte das instituições e redes, sobretudo quanto ao conhecimento das ferramentas e recursos que favorecem a mediação com uso de tecnologias e principalmente, sem os recursos materiais necessários, docentes produziram alternativas didáticas, pedagógicas e curriculares com usos de artefatos tecnológicos disponíveis e das redes solidárias de aprendizagens entre colegas e estudantes.

Desse modo, vimos os professores criarem práticas educativas usando e criando artefatos tecnológicos com o que tinha de disponível, e isso, além de evidenciar a precariedade das condições de trabalho docente, também apontou o modo como os conhecimentos e as práticas desses profissionais, que são os professores, rapidamente conseguiram acionar as suas redes e criar respostas, criar, ao modo certauniano de perceber as gambiarras pedagógicas, modos de conectar mundos em isolamento. Essas gambiarras, podemos dizer que foram criadas com e como tecnologias nas práticas educativas, finalizando assim a partir das redes de saberes de docentes e das redes acionadas com as redes de estudantes e outros colegas, muitas vezes e muito mais como políticas efetivas de enfrentamento das contingências que a pandemia e o isolamento trouxeram e diante de respostas fracas das políticas de governo para a escola pública ou da valorização do trabalho docente.

Nós, professores, em meio a todas as dificuldades vivenciadas utilizamos táticas aproveitando ocasiões que por vezes aparecem e nos permitem fazer intervenções buscando transformar o imposto em uma situação favorável ao através do que fazemos, renegociar, ampliar ou subverter a realidade existente (SANTOS, 2019). Colocamos em prática o corazonar, ou seja, “um agir criativo que visa à resolução de problemas” (SANTOS, 2019, p. 155). Portanto, contar, ouvir, buscar, e espalhar essas narrativas de produções e repertórios de *fazeressaberes* pode ser um dos caminhos ‘*pensadospossíveis*’ para criar “Educações” na atual cena sociotécnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da incompletude do saber nos move a pensar no modo como a partilha e circulação dos diversos conhecimentos existentes no mundo pode contribuir com os

fazeressaberes docentes enquanto conhecimentos profissionais singulares e em permanente formação. também nos provoca a pensar nas contingências cotidianas que de certo modo se tornam impulsos para tecermos novos saberes, como aconteceu no contexto do trabalho online durante a pandemia da Covid-19, que exigiu de nós professores reinventar nossas práticas docentes nos compondo a partir de redes solidárias de saberes para que fosse possível “levar a escola” até os estudantes. Cabe ressaltar que esta situação está relacionada às medidas adotadas devido a necessidade do isolamento social, visando resguardar a saúde de todos. Em meio a tantas dificuldades vivenciadas nesse período, como por exemplo, falta de material adequado para gravação de vídeos, baixa habilidade no uso das tecnologias digitais, estudantes com internet precária e dificuldade de acesso a esse recurso ou com apenas um celular na família para uso de vários estudantes; os professores utilizaram suas táticas de praticantes e criaram novas formas de ministrar suas aulas, produziram gambiarras pedagógicas (EMILIÃO, 2022) e formaram redes de conhecimentos solidárias em que docentes e estudantes apoiavam a criação das alternativas e a invenção de comandos compartilhando aquilo que sabiam e o que juntos criavam como novos saberes.

Tais redes de saberes docentes foram tecidas, em sua maioria, através das narrativas de professores, as quais possibilitaram a desinvisibilização de experiências curriculares que estavam ocorrendo no período pandêmico, pois muitos achavam que em um isolamento social não seria possível fazer escola. Das narrativas emergiram experiências e memórias de escola e de outros *espaçostempos* de aprendizagens que compõem os processos que nos formam, também, como docentes. Ainda que muitas vezes o trabalho docente se materialize de forma singular e pareça ser um *fazerpensar* solitário, a compreensão das redes que nos formam em meio a tantos processo e vivências ao longo de nossas trajetórias (ALVES, 2019), nos ajuda a perceber o caráter coletivo do saber docente. Esse caráter coletivo, latente ou mais presente em determinadas circunstâncias que o provocam a vir à tona, mostra-se potente em criar caminhos que nos cotidianos corroboram (re)existir em meio aos desafios e às forças hegemônicas. Ele é a força que informa *políticaspráticas* cotidianas de currículos, reinventando as práticas docentes e afirmando sentidos de currículo nas produções cotidianas.

Vimos esse movimento mais claramente quando por meio das narrativas docentes, um professor ia formando o outro ao compartilhar seus saberes, trocaram suas experiências, dúvidas e “não-saberes” e, também, quando existiam oportunidades de refletirem juntos entre docentes quanto às suas práticas. É nesse movimento que percebemos como relacionado ao caráter coletivo dos *fazeressaberes* docentes que podemos considerar a potência das diferenças que constituem as singularidades e que, ao mesmo tempo, nos auxiliam a refletir quanto aos modos de produção dos *fazeressaberes* docentes para pensarmos as relações entre os processos formativos e a produção dos currículos nos cotidianos. Desse modo, o artigo buscou refletir quanto aos saberes docentes em diálogo com as narrativas em processos de pesquisa e formação

para tecer redes de conhecimento e processos formativos de formas mais coletivas e partilhadas na docência e entre escolas-universidade, mobilizando, assim, as reflexões sobre o caráter contínuo da formação, bem como as contribuições das tecnologias às lógicas mais solidárias na produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em Imagens e Narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 20ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

EMILIÃO, Soymara Vieira. **Vida de professora: currículos como romance em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro**. 2022. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FREIRE, Paulo. **Prof. Paulo Freire**. Palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo em 22 de novembro de 1994, patrocinada pelo IFSC-USP e Escola Educativa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>>. Acesso em: 09 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan. Dos encontros nos currículos - esculturas singulares e cotidianas de *fazeressaberes*. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 45, p. 121-136, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19028>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

_____; EMILIÃO, Soymara. Narrativas em redes de compartilhamento de saberes docentes: possíveis alternativas à cegueira epistemológica?. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 324-341, 2018. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4964/47964897>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GONÇALVES, Rafael Marques; GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan. Conversas com a formação de professores, práticas e currículos: movimentos nas/das pesquisas. **Teias**, v. 18,

n. 50, 2017 (jul./set.). Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30517>. Acesso em 19 setembro 2020.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença - o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio, 2010.

MOREIRA, Maria Alfredo. A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 48-63, 2015. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/55640235.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

NEGRI, Antônio. **Kairós, alma venus, multitudes**: nove lições ensinadas a mim mesmo. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagem* *em* *sino*: *Políticas práticas* educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002a, p. 197-224.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 237-280, 2002b. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/1285>>. Acesso em 27 jan. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>>. Acesso em: 16 set. 2020.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth.



DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.73014>

Revista Docência e Ciberultura

(Orgs.) **Justiça Social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, p.11-34, 2008.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.