

ADRIANA ANDREIA DA SILVA STANCIOLA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E COTIDIANO ESCOLAR: TECENDO
CAMINHOS ENTRE DUAS PROFESSORAS**

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

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

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

T

S784p
2018
Stanciola, Adriana Andreia da Silva, 1978-
Prática pedagógica e cotidiano escolar : tecendo caminhos
entre duas professoras / Adriana Andreia da Silva Stanciola. –
Viçosa, MG, 2018.
ix, 63 f. : il. ; 29 cm.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f. 61-63.

1. Prática de ensino. 2. Ambiente escolar. 3. Currículos.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

ADRIANA ANDREIA DA SILVA STANCIOLA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E COTIDIANO ESCOLAR: TECENDO
CAMINHOS ENTRE DUAS PROFESSORAS**

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

APROVADA: 17 de dezembro de 2018.

Heloisa Raimunda Herneck

Silvana Claudia dos Santos

Graça Regina Franco da Silva Reis

Eduardo Simonini Lopes
(Orientador)

A todos os professores que, como eu, são movidos
e moventes de sentimentos e fazeres cotidianos que
afetam e se deixam afetar todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento que nos move em direção a coisas melhores e traz em nós a alegria e a certeza de que sempre teremos alguém a nos amparar e acolher. Por isso sou grata:

A Deus, por sempre me fazer sentir Sua presença em minha vida, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus filhos, por sempre me darem força e motivo para seguir em frente.

Ao meu companheiro de jornada Luiz Gonzaga Pereira Júnior, por ter chegado à minha vida quando tudo era caos e foi, aos poucos, colocando as coisas no seu devido lugar, trazendo-me paz, amor e segurança.

Aos meus amigos do Mestrado, por terem dividido comigo angústias, tristezas e alegrias durante todo este percurso. Vocês são demais!

Às minhas amigas Gabriela Rodrigues de Castro e Ludmilla Araújo, por terem estado sempre presentes, independentemente da necessidade.

Às Professoras Silvana Claudia dos Santos e Graça Regina Franco da Silva Reis, pela disponibilidade e prontidão para participarem da minha banca de defesa desta dissertação e pelas valiosas contribuições.

À minha querida Professora Heloisa Raimunda Herneck, por, além de excelente profissional, ser uma amiga incrível. Obrigada por acompanhar de tão perto toda esta trajetória.

Ao meu Orientador Professor Eduardo Simonini Lopes, pelo cuidado, pela atenção, pelo carinho, pelos puxões de orelha e pela assistência a mim dispensada durante todo o Mestrado. Você soube ser o que eu precisava no momento exato.

Para encerrar, sou grata a todos aqueles que torceram contra ou me atrapalharam durante esta caminhada. Vocês fizeram toda a diferença, pois, sem a necessidade de mostrar que estavam errados a meu respeito, eu talvez não tivesse conseguido chegar até aqui.

. Divido com cada um de vocês a alegria de mais esta conquista, que como tantas outras, não foi fácil, mas ela é toda nossa.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	viii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Os passos foram construindo o caminho	3
2 MARCOS LEGAIS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	8
3 DIALOGANDO COM OS COTIDIANOS	17
4 NARRATIVA DO CAMINHO DA PESQUISA	30
4.1 Entrando na escola	34
4.2 Entre Maria e Laura: movimentos, construções e desafios cotidianos....	38
5 PARA ENCERRAR, MAS NÃO CONCLUIR	59
REFERÊNCIAS	61

RESUMO

STANCIOLA, Adriana Andreia da Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2018. **Prática pedagógica e cotidiano escolar: tecendo caminhos entre duas professoras.** Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

Neste estudo, apresenta-se a descrição do cotidiano escolar de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental sob a regência temporária de duas professoras, quando, percebendo a criatividade das ações cotidianas, busquei observar nas vivências e práticas curriculares as composições de mundo que elas elaboravam no processo de se construírem enquanto profissionais em meio aos currículos que praticavam no dia a dia com os alunos e seus pares. Pois, durante meu trajeto como docente na instituição de ensino pesquisada, pude notar que, devido à alta rotatividade dos professores que lecionavam no ciclo de alfabetização, as reações desses profissionais às necessidades e demandas dos alunos eram muito discrepantes. A mesma situação gerava paralisia em alguns e movimento em outros, causando-me inquietações, dúvidas e vontade de entender o que ocasionava essa diferença. Perseguindo formas de alcançar essa compreensão, passei os meses de agosto e setembro acompanhando—auxiliando as docentes e, durante esse período, partilhei com elas cenas cotidianas que narrei neste trabalho, bem como as conversas que tivemos em alguns momentos das aulas e ao compor essas narrativas, ficando evidente quanto somos afetados pelo meio que habitamos e pelos sujeitos que partilham conosco esses ambientes. Dessa forma, foi possível perceber que as formas de *verpercebersentir* o mundo eram construídas num

ambiente vivo, movente e efervescente que, enquanto afetava os outros sujeitos, igualmente me afetava. Um professor se constrói num processo coletivo, “imerso” em mundos diversos que se afetam, se misturam e entram em conflitos, construindo subjetividades e levando os docentes a refletirem e multiplicarem as construções de sentido e de realidade, enquanto constroem e praticam currículos diariamente.

ABSTRACT

STANCIOLA, Adriana Andreia da Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2018. **Teaching practices and school routine: forging paths between two teachers.** Advisor: Eduardo Simonini Lopes.

This study describes the school routine of a first-grade class of elementary school under the temporary regency of two teachers. By perceiving the creativity of the daily actions, I tried to observe in the experiences and curricular practices the compositions of the world that they elaborated in the process of building themselves as professionals in the curricula they practiced on a daily basis with the students and their peers. For, over my journey as a teacher in the research institution, I noticed that, due to the high turnover of the teachers who taught in the literacy cycle, the reactions of these professionals to the needs and demands of the students were very dissimilar. That situation generated paralysis in some teachers and movement in others, causing me uneasiness, doubts and the desire to understand what caused this difference. By pursuing ways to achieve this understanding, I spent the months of August and September accompanying-assisting the teachers. In addition, during that time I shared with them everyday scenes that I narrated in this work, as well as the conversations that we had in some moments at the classes and in composing these narratives, becoming evident how much we are affected by the environment we inhabit and the subjects who share these environments with us. Therefore, it was possible to perceive that the ways of seeing, perceiving and

feeling the world were constructed in a living, moving and effervescent environment that, while affecting the other subjects, also affected me. A teacher builds him or herself up in a collective process, “immersed” in diverse worlds that are affected, mingle and enter into conflicts, constructing subjectivities and making teachers to reflect and to multiply constructions of meaning and reality as they construct and practice curricula daily.

1 INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo surgiu de questionamentos que fui levantando ao longo de minha trajetória profissional. Oriunda de ensino público, sempre vivi e convivi com professores(as) de diferentes posturas e situações profissionais. Enquanto alguns(mas) me inquietavam pela complexidade de problemas com as quais lidavam, outras me fascinavam pelas possibilidades e horizontes que descortinavam. E entre o encanto e o espanto, de alguma maneira o ambiente escolar foi me afetando e construindo comigo percepções, desejos e curiosidades que me impulsionaram a habitar aquele espaço.

Quando, então, passei a compor o ambiente escolar como professora, dei início a uma nova trajetória que, como antes, continuava a me prender, voltando todos os meus sentidos para esse ambiente e seus sujeitos. Habitar a escola me renova, me desafia, me impulsiona e me intriga. Nesse espaço movente e transformador, fui (e estou) me construindo ao mesmo tempo que também construía (e construo) com os pais, os colegas e os alunos novas formas de lecionar, de viver e de sentir. Porém, as perguntas que iam surgindo acerca das diferentes formas de se compor enquanto professor(a) se avolumavam em minha mente e causavam desconforto, pois já havia um gigante habitando meus pensamentos e exigindo que respostas fossem perseguidas.

Decidi, então, buscá-las no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Mesmo sabendo das dificuldades dessa trajetória, lancei-me ao desafio e, após algumas tentativas, ingressei nesse programa. A alegria de fazer parte daquele mundo se misturou aos desafios de acompanhar uma turma, um ritmo de

trabalho e de estudos a que não estava mais acostumada. Entretanto, o desejo de compor com as diferenças de postura dos professores do Ensino Fundamental; a vontade de problematizar o que os movia e os orientava em suas práticas cotidianas era maior que o medo do novo mundo – o mestrado – que se apresentava à minha experiência como aluna.

Fui, então, seguindo os fluxos das aulas do programa, compondo com os professores e alunos do curso e construindo ainda mais questionamentos. Como a efervescência dos acontecimentos escolares era explícita em mim, identifiquei-me com a linha de estudos no/do cotidiano escolar, quando passei a estudar teorias que me indicavam que tanto eu como todas as outras pessoas éramos, em nossas singularidades, o resultado das vivências e convivências que experimentávamos ao longo de nossas vidas. Vidas estas imersas em experiências cotidianas que, se por um lado, podiam se atualizar em um ritmo repetitivo e monótono, por outro lado tinham a potência de trazer inesperadas surpresas, sendo uma dimensão inventiva com construções políticas, vivências, emoções e sentimentos.

Percebendo a criatividade das ações cotidianas nas escolas, busquei, neste trabalho, observar nas vivências e práticas curriculares de duas professoras que trabalharam em uma turma do primeiro ano as composições de mundo que elas elaboravam no processo de se construírem enquanto profissionais em meio aos currículos que praticavam cotidianamente com os alunos e seus pares. Seguindo e analisando as pistas fornecidas por essas profissionais, construí uma trajetória narrativa, demonstrada nos parágrafos subsequentes.

Na primeira parte, faço uma breve apresentação da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional e das formas como esse percurso acabou me conduzindo até esta dissertação, com suas questões e objetivos.

Na segunda parte, apresento as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que tange às questões relativas aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação exigida para os(as) profissionais que atuam nesta etapa de ensino e outras questões relevantes para esta pesquisa.

Na terceira parte, dialogo com teóricos e estudiosos que se debruçam sobre as questões do cotidiano para fundamentar teoricamente este trabalho.

Já na quarta parte deste texto justifico e esclareço minhas opções metodológicas e componho as narrativas emergentes de meu encontro com duas professoras com as quais partilhei experiências em suas práticas profissionais.

Por fim, apresento minhas palavras finais, mas que não têm a pretensão de encerrar a temática, posto que os cotidianos e os currículos são processos ricos, vivos e efervescentes de pesquisa que estão sempre a nos proporcionar outros caminhos e outras formas de estudo.

1.1 Os passos foram construindo o caminho

Eu nasci e cresci em Viçosa, MG, sendo criada apenas por minha mãe junto com seis irmãos. Comecei a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família. Como nossos recursos financeiros eram suficientes apenas para as despesas básicas, meus irmãos e eu sempre estudamos em escolas públicas. Minha mãe, que trabalhava como doméstica, só havia estudado, na época, até a quarta série primária e dizia que não lhe faziam falta alguma os estudos. Sua composição de mundo a conduzia por caminhos que não permitiam que sentisse falta de maior permanência dentro das instituições escolares. O pouco que ela sabia (ler, escrever e fazer cálculos simples) lhe permitia conduzir sua vida de forma satisfatória para ela. Assim, não se importava com o nosso desempenho escolar e igualmente não fazia questão da nossa permanência na escola. Sem incentivo e também sem nenhuma vontade, meus irmãos não quiseram seguir com os estudos.

Eu, por minha vez, não apenas gostava de estudar, como me sentia fascinada pelo ambiente escolar. Os cartazes coloridos nas paredes, os livros (didáticos e literários), os materiais pedagógicos, enfim, a mim encantava tudo e todos que habitavam aquele espaço e achava elegante, bonito e até poderoso ser professor. Então, cursei todo o Ensino

Fundamental na Escola Estadual Coronel Antônio da Silva Bernardes, que, anos depois, foi municipalizada¹.

Em 1992, ao cursar o 9º ano do Ensino Fundamental (antes denominada 8ª série), decidi que queria ser docente e, após cursar o Magistério de Nível Médio Profissionalizante, no final do ano 1996, eu me formava professora. O sonho estava realizado, mas ainda não era o suficiente. Como eu ainda desejava seguir com os estudos, prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa e fui aprovada. Iniciei minha trajetória universitária em 1997 e, naquele mesmo ano, comecei a trabalhar como professora contratada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Viçosa, MG, onde lecionei por seis anos consecutivos.

Em 2001, eu me formei pedagoga, sendo, em 2009, convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Viçosa para trabalhar com formação de professores em rede. Desempenhei essa função por dois anos, pois, em 2011, assumi o cargo de chefe do Ensino Fundamental da rede municipal até o início de 2013.

Durante esses quatro anos, assumi várias responsabilidades, uma vez que os cargos me exigiam viagens e a lidar com um público grande e diversificado, composto por professores, pais, alunos, políticos e a comunidade em geral. E foi durante esse período que comecei a refletir sobre a diversidade da atuação dos professores e suas maneiras de se constituir professor(a). Na Secretaria de Educação do município de Viçosa, convivi com professores efetivos² e professores contratados³ e os visitava nas escolas e em suas salas de aula, tendo a oportunidade de experienciar suas práticas cotidianas, uma vez que este acompanhamento fazia parte das atribuições do meu cargo.

¹ Em dezembro de 1998, as escolas estaduais Coronel Antônio da Silva Bernardes e Ministro Edmundo Lins foram municipalizadas pela Resolução nº 9544/98. Entretanto, não foi possível localizar a documentação referente ao processo de municipalização, pois ambas as escolas não possuem referências documentais em seus arquivos.

² Aqueles que foram aprovados em concurso público.

³ Aqueles que trabalham por um período predeterminado cobrindo licenças e, ou, afastamentos dos professores efetivos ou em vagas que estão aguardando a realização de concurso público para serem preenchidas.

As diferentes maneiras como os professores reagiam aos desafios que se apresentavam dentro das suas salas despertava a minha curiosidade, aguçava meus sentidos. Em 2013, retornei à regência de uma sala de aula, tendo a oportunidade de vivenciar, através da minha prática, os desafios que eu percebia e auxiliava na prática dos referidos professores. Assim, enquanto professora alfabetizadora da Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes (CASB), na cidade de Viçosa, partilhava com meus colegas docentes as nossas experiências cotidianas em sala de aula, fossem as de sucesso ou não. Ainda assim, a responsabilidade pelos resultados alcançados ou não era sempre do professor regente, bem como as decisões que deviam ser tomadas no interior da sala durante as aulas. Se aquele era o momento – na dinâmica movente da sala de aula – que o professor se torna o autor e dono das suas próprias decisões, essa responsabilidade, por sua vez, nem sempre me era fácil de ser assumida, principalmente quando tinha que lidar com os movimentos do cotidiano escolar que não estavam previstos e para os quais nenhuma disciplina do magistério ou da universidade tinha condições de me preparar previamente. Percebia, assim, no calor vivo de meus encontros na escola, que algumas ações do cotidiano só aprendemos e criamos na prática diária, nos desafios enfrentados e nas diversas maneiras com que lidamos com eles.

Ao *observarvivenciarsentir* tudo isso, comecei a ficar inquieta, pois as reações e decisões dos(as) professores(as) quando diante do inusitado do dia a dia eram muito diversas. Queria descobrir o que motivava ou não os(as) docentes, quais fatores compunham com sua organização e ritmo de trabalho, enfim, estava com inúmeras problematizações, movimentando-me angústias sobre os processos que formavam cotidianamente os professores com os quais eu convivia e as implicações disso na prática profissional deles. Com tais problematizações é que me propus investigar como professores alfabetizadores (aqueles que lecionam para os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) da Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes construíam sentidos de escola e de educação, em meio às práticas que se atualizam cotidianamente na escola.

A Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes (CASB) se localiza na Rua Benjamim Araújo, 71, no Centro da cidade de Viçosa, em

Minas Gerais. É uma das mais antigas da rede municipal e uma das maiores tanto em estrutura física quanto em número de alunos. Foi criada pelo Decreto Estadual nº 4572, de 16 de maio de 1916, e municipalizada em 18 de dezembro de 1988, conforme a Resolução SEE/MG nº 9544/88, quando recebeu a denominação que lhe é conferida até os dias atuais. A instituição oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. No ano 2017, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a escola contava com 570 alunos divididos em três turnos, sendo no ciclo de alfabetização 60 alunos distribuídos nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Assim, no realizar desta investigação, busquei acompanhar duas professoras alfabetizadoras – aquelas que trabalhavam com as classes de alfabetização – da Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes (CASB), que *praticavampensavam* os currículos que atualizavam no dia a dia de suas ações. Mas por que professores alfabetizadores foram escolhidos? Tal escolha se deu porque, enquanto eu própria lecionava como professora alfabetizadora na escola CASB, nos anos de 2013 a 2015, percebi que o corpo docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) era, em sua maioria, contratado. Melhor explicando, não havia nenhuma garantia de continuidade do seu trabalho, pois os contratos eram celebrados com um período que corresponderia ao calendário escolar, que se inicia em fevereiro e termina no dia 31 de dezembro.

Esses profissionais contratados trabalhavam com a incerteza constante do seu futuro profissional, uma vez que não havia nenhuma garantia de trabalho para o ano seguinte e muito menos se, caso conseguissem novo contrato, continuariam na mesma escola. Assim, todo início de ano letivo havia uma grande mudança no corpo docente, e os profissionais que acabavam de chegar à instituição assumiam as turmas que estavam sem professor(a), ou seja, as turmas que compunham o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), nas quais geralmente professores(as) efetivos(as) preferiam não trabalhar.

Como eu trabalhava com eles, em conversas informais com os professores efetivos, fosse durante o café ou nos corredores da escola, recebia deles a explicação de que as turmas não eram escolhidas por eles

porque “davam muito trabalho”, ou porque não tinham afinidade com essas turmas ou, então, porque dominavam melhor os conteúdos trabalhados no 4º e no 5º ano.

Percebi, então, que diante do desafio de alfabetizar e também de se familiarizar com o ambiente escolar daquelas crianças que, na maioria dos casos, estavam entrando pela primeira vez em suas vidas em uma instituição de ensino, os professores alfabetizadores, com os quais eu então convivía, reagiam de diferentes maneiras. Enquanto alguns se sentiam desmotivados e passavam a reclamar da função que exerciam e até dos próprios alunos, outros se viam desafiados a vencer as dificuldades que se apresentavam. Encontrei, assim, paralisia e movimento gerados pelo mesmo motivo: a novidade do encontro com desafios e problemas, pois o ciclo de alfabetização tem duração de três anos (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) e deve garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento.

Pensando essas diferenças práticas com as quais me deparava em minha própria vivência como alfabetizadora, decidi realizar um mergulho nos cotidianos das classes de alfabetização da Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes e seguir minhas inquietações junto aos professores dessas turmas. Como diria Oliveira e Alves (2008, p. 20), “(...) só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola (...)”.

Contudo, para abordar a questão do professor alfabetizador em micropolíticas cotidianamente tramadas de se constituir enquanto profissional, acredito que primeiramente é preciso delinear alguns elementos macropolíticos constituidores dos recentes marcos legais da educação nos anos iniciais e da formação dos professores no Brasil.

2 MARCOS LEGAIS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

A Constituição Federal de 1891, a primeira do período republicano, pouco tratava da educação, pois apostava na autonomia dos Estados, que ficam com a incumbência de elaborar as leis educacionais. À Federação cabia apenas o Ensino Superior da Capital Federal (que era, então, a cidade do Rio de Janeiro), a instrução militar e o incentivo ao desenvolvimento das letras, artes e ciências. Durante esse período, todos os assuntos referentes à educação eram tratados no Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

Isso se modificou com a Constituição de 1934, que dedicou um capítulo inteiro ao tema da educação e atribuiu à União a responsabilidade de traçar as diretrizes da educação nacional. Entretanto, apenas a partir da Constituição de 1946 que começou o processo de discussão sobre os rumos de uma educação brasileira e que culminou com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024, de 1961).

Esta foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo gestada em 13 anos de debates e publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Belchior Marques Goulart. Tinha como principais características as seguintes definições: ano letivo com 180 dias; ensino religioso facultativo; permissão para o ensino experimental; formação superior para docentes do Ensino Médio e formação em nível médio Ginásial ou Colegial⁴ para professores primários; matrícula obrigatória nos quatro anos do Ensino Primário; destinação de verbas da União e dos

⁴ O ensino Ginásial tinha a duração de quatro anos e era seguido ao ensino primário. Após seu término, o estudante poderia acender ao ensino colegial que tinha a duração de três anos. Encerradas essas etapas, poder-se-ia cursar o ensino superior.

municípios para a educação; regulamentação dos Conselhos Estadual e Federal de Educação; mais autonomia aos órgãos estaduais e consequente diminuição da centralização do poder no Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Voltando o olhar para o Ensino Primário, a Lei nº 4024/61 estabeleceu que ele seria destinado aos menores de sete anos de idade, sendo ministrado em escolas maternais e jardins de infância. Organizava, pois, essa etapa de ensino determinando a divisão do Ensino Primário em quatro séries anuais, no mínimo, e que este tinha por finalidade desenvolver o raciocínio e as atividades de expressão da criança e sua integração no meio físico e social. Segundo o parágrafo único do artigo 25 da referida lei, os sistemas de ensino poderiam estender a duração de quatro para seis anos, ampliar o conhecimento do aluno e iniciá-lo em técnicas de arte aplicadas à idade e ao sexo. Com isso, distinguindo o que poderia ser ensinado aos meninos e às meninas, uma vez que às mulheres cabiam apenas carreiras que se assemelhassem ou aproximassem da maternidade.

A administração do ensino (Estados, Distrito Federal e Territórios) promoveria o levantamento anual das crianças em idade escolar, 7 anos, o incentivo e a fiscalização da frequência. Os municípios faziam a chamada anual dessa população para a matrícula na escola primária, e os pais que não matriculassem seus filhos ou lhes ministrassem a educação no lar eram proibidos de exercer função ou ocupar emprego em serviços públicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/1961 sistematizou o ensino no país, dando-lhe, pois, mais organicidade e vigorou por 10 anos. Então, em 11 de agosto de 1971, durante o Regime Militar, o presidente Emílio Garrastazu Médici sancionou a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, conhecida como Lei nº 5692/1971. Esta apresentou mudanças em relação à Lei nº 4024/61, sendo algumas delas: obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos de idade; formação preferencial em nível superior de graduação ou pós-graduação para os especialistas da educação; e habilitação específica no 2º grau para professores do 1º grau, da 1ª à 4ª série. Previa também um currículo de núcleo comum para 1º e 2º graus e parte diversificada em função das peculiaridades regionais; ano letivo de, no mínimo, 180 dias e 90 dias de trabalho escolar. No que se refere à inserção

de crianças nos anos iniciais (neste período denominado Ensino de 1º grau), a referida lei trouxe a seguinte redação em seu Capítulo II – BRASIL, 1971:

Art. 17 – O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18 – O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19 – Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º – As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º – Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20 – O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade, cabendo aos municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Com essas modificações, a formação dos profissionais também sofreu alteração e ficou especificada da seguinte maneira:

Art. 29 – A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º – Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º – Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º – Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

...

Art. 33 – A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

É de se notar que a Lei nº 5692/1971 funde o Ensino Primário e o Ginásial, criando o Ensino de 1º Grau, com duração de oito anos. Há também maior detalhamento na especificação da formação dos profissionais e respectivas áreas de atuação e, dessa maneira, tenta criar formas de habilitar os(as) professores(as) para atender a essa nova organização do ensino.

Entretanto, se essa lei se tornou “obsoleta” com a promulgação da Constituição Federal em 1988, somente em 1996 o Presidente Fernando Henrique Cardoso e o Ministro da Educação Paulo Renato sancionaram a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996. Essa nova lei se baseou no princípio do direito universal à educação para todos e trouxe diversas mudanças em relação às anteriores, como a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. As principais características da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 são: gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares; Educação Básica obrigatória e gratuita, a partir dos 4 anos de idade; carga horária mínima de 800 horas distribuídas em 200 dias na Educação Básica; um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e Médio e parte diversificada em função das peculiaridades locais; formação de docentes para atuar na Educação Básica em curso de nível superior, sendo aceito para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, formação em curso Normal do Ensino Médio; formação dos especialistas da educação em curso superior de Pedagogia ou pós-graduação; e prevê a criação do Plano Nacional de Educação.

Para se chegar a essas modificações, a Lei nº 9394/1996 passou por um debate que durou cerca de oito anos e que se pautou em duas propostas distintas: uma baseada em debates abertos com a sociedade e a segunda

elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, em articulação com o Poder Executivo. A principal divergência consistia no papel do Estado na educação. A primeira proposta se preocupava com os mecanismos de controle social do sistema de ensino e a proposta dos senadores idealizava o poder mais centrado nas mãos do governo. O texto final se aproximou mais da versão defendida pelos senadores, pois contou com forte apoio do governo FHC.

Em relação aos anos iniciais, a LDB/96 (BRASIL, 1996) traz a seguinte redação:

Art. 32 – O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

§ 1º – É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos;

§ 2º – Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

§ 3º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;

§ 4º – O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola:

§ 1º – São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei;

§ 2º – O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Organizadas as diretrizes, estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental, a formação dos profissionais da Educação sofreu modificações e ficou estabelecido que os fundamentos desta formação seriam a associação entre teorias e práticas, a capacitação em serviço e o aproveitamento de formação e experiências anteriores. Para atuar na Educação Básica, os docentes deveriam ter curso superior, admitindo-se a formação em nível médio, na modalidade normal, para exercer o magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Em relação à valorização, o ingresso no magistério seria por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial, progressão por titulação ou habilitação, período para estudo, planejamento e avaliação inclusos na carga horária de trabalho e adequação das condições deste.

Houve, dentro da formação, avanço na legislação, pois as leis anteriores não tratavam de questões tão específicas e nem asseguravam os direitos supracitados. A nova Lei de Diretrizes e Bases trouxe consigo a preocupação de maior investimento na qualificação do professor, pensando sua formação inicial e continuada – principalmente para os profissionais das séries iniciais –, visando melhorar a qualidade e os índices de alfabetização no país (RIBEIRO et al., 2015).

Tanto em relação ao Ensino Fundamental quanto à Formação de Professores, o texto supracitado está de acordo com a redação inicial da lei. E ambos sofreram várias alterações e modificações com o decorrer dos anos para se adequar à realidade vivenciada no país, visando atender à construção de um projeto nacional em desenvolvimento ou ao interesse político do grupo que ocupava o poder naquele momento. Dessa forma, as legislações estaduais, obrigatoriamente, deviam estar em consonância com

a legislação federal, e com o tempo o Estado de Minas Gerais precisou se adequar à legislação maior, visando acabar com os problemas educacionais como a má formação dos professores e a repetência em todos os anos da Educação Básica. Assim, para atender às novas demandas e suprir as necessidades que se apresentavam, o governo de Minas Gerais adotou o sistema de ciclos de alfabetização⁵ e progressão continuada, que extinguiu a reprovação nos anos iniciais da Educação Básica. Dividiu, assim, os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental em dois ciclos: Ciclo de Alfabetização: do 1º ao 3º ano; e Ciclo Complementar: 4º e 5º anos.

Esses ciclos são ininterruptos, ou seja, não existe a retenção dos alunos, mesmo que seu desenvolvimento e aprendizagem sejam insuficientes para sua progressão, pois se entende que a continuidade dos estudos propiciará ao aluno as chances que precisa para que sua aprendizagem seja satisfatória. Há aqui o entendimento de que a aprendizagem é contínua e cíclica, existindo, assim, a necessidade de se ter um tempo maior para que a alfabetização ocorra efetivamente. Os instrumentos necessários ao processo de alfabetizar já são todos pertencentes aos alfabetizandos: a cognição, a noção da existência das letras, palavras, textos e para quês estas são usadas já foram internalizadas pelas crianças. Compreendo que elas já vivenciaram isso em outros momentos da sua vida, entende-se que, na escola, há a necessidade de sistematizar e ampliar esses recursos, a fim de que as crianças possam fazer melhor uso destes.

Essa continuidade nos estudos constitui desafio para o professor, uma vez que o aluno tem os três anos para se alfabetizar plenamente e o currículo estipulado legalmente determina que os conteúdos e capacidades sejam trabalhados gradualmente, buscando ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, segundo a Resolução SEE nº 2197, de 26/10/2012.

Essa resolução, no seu artigo 61, estabelece os direitos de aprendizagem que os alunos devem ter garantidos em sua trajetória, como o

⁵ O sistema de ciclos tem por base o regime de progressão continuada, uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Dessa forma, o aluno só poderia ser reprovado no fim de cada ciclo.

desenvolvimento das atitudes e disposições favoráveis à leitura e à escrita, bem como seus usos e funções sociais, compreender o princípio alfabético da escrita. Fazer uso da leitura e da escrita, com propriedade e fluência nas práticas sociais. Melhor explicando, ao terminar o ciclo de alfabetização, os alunos devem ser capazes de se expressar, comunicar e participar das práticas sociais letradas e ter já desenvolvido o gosto pela leitura. Em linguagem matemática, espera-se que os alunos sejam capazes de compreender e utilizar o sistema de numeração, somar e subtrair, fazer cálculos mentais com números pequenos, bem como resolver operações com autonomia, dominar conceitos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma (RESOLUÇÃO SEE 2197, de 26/10/2012).

A preocupação central passou a ser com a qualidade do ensino ofertada, e a responsabilidade por tal qualidade caiu prioritariamente sobre os ombros dos(as) professores(as), pois “(...) embora não sejam os únicos responsáveis pela garantia da qualidade do processo de ensino aprendizagem, a eles destinou-se esse quesito como basilar” (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 46). E analisando documentos que traziam exigências do Banco Mundial⁶ para a educação, datados de 2005, Moreira e Silva (2016) apontaram algumas necessidades na política de formação e valorização dos professores, como: acesso a materiais de qualidade e um ambiente adequado ao desenvolvimento do seu trabalho, espaço físico adequado à faixa etária do educando, consciência de seu valor e de sua importância, bem como preparo para a jornada de trabalho e acompanhamento dos investimentos na educação, pois, segundo o referido documento, o conhecimento adquirido pelo aluno pode ser uma forma de avaliar o trabalho do professor.

Para que o professor pudesse atender às exigências legais no que tange à sua formação, o governo federal criou programas que lhes dessem acesso ao que estava sendo exigido. Esses programas focaram na formação dos professores alfabetizadores, acreditando que estaria aí a raiz dos problemas de aprendizagem e conseqüente defasagem escolar. As

⁶ O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. É o maior e mais conhecido banco de desenvolvimento do mundo, além de possuir o *status* de observador no Grupo de Desenvolvimento das Nações Unidas e em outros fóruns internacionais.

propostas de formação contaram com ações como o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), cujo objetivo era oferecer novas técnicas de alfabetização, que se baseavam nas transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, com a Psicogênese da Língua Escrita.

O próximo programa a fazer parte desta rede de formação foi o Pró-Letramento (2009) – programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem em leitura, escrita e linguagem matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu objetivo era oferecer suporte aos professores dos anos iniciais, propondo situações que incentivassem a reflexão sobre o seu trabalho.

O último programa que podemos citar é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2013, cujo objetivo era formar professores do ciclo de alfabetização, buscando organizar o processo pedagógico da alfabetização e possibilitando o desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita.

Esses programas, em suas diferentes propostas, acabaram por apontar o desafio de estabelecer uma política de formação continuada que efetivamente contribuísse com o trabalho do(a) professor(a). Isso porque, quando se está no ambiente escolar, em contato com tantas outras pessoas, vivências, emoções e expectativas, as construções não seguem exatamente o que planejam as macropolíticas institucionais ou os descritores de produtividade nelas indicados. Tal fato ocorre porque a escola é ambiente vivo e pulsante, e suas trajetórias diversas e, neste momento, então experimentamos o movimento tão presente na realidade do cotidiano escolar.

3 DIALOGANDO COM OS COTIDIANOS

Voltemos, então, à discussão interrompida no final do Capítulo 2 desta dissertação, quando indiquei a necessidade de, nos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, ousar a realizar um mergulho na incerteza dos encontros, rotinas e invenções que se realizam nos processos diários que dão forma a diferentes escolas. Cada uma dessas é marcada em sua singularidade, e, por isso, cada “mergulho” investigativo é único e irrepetível. Assim, quando penso em “mergulho” em um processo de pesquisa, lembro-me do mar: tão imenso, intenso, misterioso e cheio de vida, de coisas que não sabemos, não conhecemos; e algumas dessas coisas nem sequer imaginamos que possam existir. E mesmo assim, cheios de receios, mergulhamos... Ansiosos pela “refrescância”, pela aventura ou pelo prazer de estar em contato com ele. Algumas vezes, nem nos preocupamos com o que podemos vir a descobrir: só queremos sentir, viver, experimentar... acalmar o desejo de estar ali, habitar aquele espaço, aproveitar o momento.

Essa mesma trama de sentimentos e sensações se intensifica com os acontecimentos da vida cotidiana, especialmente na vida vivida no “espaço-tempo” das escolas, pois a experiência do dia a dia também pode ser assumida como um mistério a ser sentido. Como o mar que se apresenta de infinitas formas, cores e sabores, sem um formato único e estável, assim também o é o cotidiano escolar que construímos e no qual nos compomos todos os dias. Ambos – mar e vida cotidiana – trazem suas peculiaridades, seus modos de fabricar realidades, uma vez que neles podem vir a existir muito mais coisas do que aquelas que podemos *verpercebersentir*.

Para nos aproximar dessas intensidades e para fazer a vida cotidiana, é preciso arriscar, como afirmam Oliveira e Alves (2008, p. 21):

Para apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos *espaços-tempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o *aprendido-ensinado* me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa, inclusive a aceitação pelos chamados “meus pares”, para me colocar a disposição para o grande “mergulho” na realidade. Como todo cotidiano, também as pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, no seu dia a dia precisa se inventar com *mil maneiras de caça não autorizada*.

Por isso que, se a distância o mar parece tantas vezes um deserto, quanto mais nos aproximamos dele e nele mergulhamos, encontramos com assustadoras diversidades. Assim, sustentando a analogia com o mar, a vida cotidiana poder ser, em um primeiro momento, igualmente compreendida como um deserto de experiências onde nada acontece ou, se acontece, é sempre a repetição de um mesmo e monótono movimento. Dessa maneira, quando se ouve a palavra cotidiano, logo se pensa em rotina, repetição, monotonia, expressão do senso-comum... Onde faço sempre as mesmas coisas e do mesmo jeito. Contudo, o conceito de cotidiano aqui trabalhado não se restringe a essa experiência mecanizada, pois, quando mergulhamos no dia a dia ordinário dos sujeitos comuns, encontramos, em meio às repetições das rotinas, flutuações diversas, conflitos, tensões, invenções que fazem do cotidiano também uma dimensão pulsante da vida; um processo no qual estamos imersos e em meio ao qual afetamos outras vidas e somos afetados pelos encontros que ativamos. Assim, por cotidiano não me refiro a um lugar físico, mas a uma construção em políticas, vivências, emoções e sentimentos, ou seja:

O cotidiano não pode mais ser percebido nem como *espaçotempo* dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como *espaçotempo* de repetição e mera expressão do chamado senso-comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos esses entrecruzamentos, é o *espaçotempo* da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 72).

Nesta perspectiva, a dimensão da vida cotidiana se torna algo vivo, que se (re)inventa todos os dias, sendo significado em meio às histórias, trajetos e experiências dos sujeitos que, nele imersos, igualmente o fabricam. É, pois, uma vivência emergente em produção de subjetividades. Essa produção se refere aos engendramentos que compõem os sujeitos, suas realidades e, conseqüentemente, a própria vida cotidiana. Segundo Gallo (2012, p. 213):

(...) Guattari denomina de produção de subjetividade o processo social caracterizado por Althusser como ideologia; por outro lado, aquela ideologia já entranhada em cada indivíduo ele chama de “subjetividade”, que seria a maneira particular de cada indivíduo encarar o mundo e a sociedade, além dos mecanismos de relacionamento com essas realidades de que ele se utiliza. Para além da noção moderna de “sujeito” como algo dotado de uma identidade fixa, de um atributo da alma, temos a noção de subjetividade como algo flexível, cambiante e produzido socialmente.

A subjetividade, então, é construtora dessa (e construída nessa) efervescência cotidiana em que estamos imersos. Não existe uma subjetividade restrita a uma intimidade particular, mas agenciada a um campo de influências múltiplas (estéticas, políticas, sociais, econômicas, históricas etc.), nas quais nos banhamos e compomos uma experiência singular que chamamos de “eu”. Mas esse “eu”, essa “personalidade” não é algo em separado do mar de influências de onde ele emerge. Assim, por produção de subjetividade me refiro não a algo íntimo, não a uma subjetividade particular que me habita, mas a uma produção coletiva de sensibilidades, de maneiras de sentir, maneiras de viver, maneiras de amar, sonhar, sofrer e desejar que organizam diferentes modos de produzir sentido e vida. Sendo, portanto, uma fabricação coletiva, cada sujeito produz sua própria singularidade a partir dos elementos com os quais compõe nessa produção social de maneiras de existir. É na inventividade, na mobilidade do cotidiano e na interação com os sujeitos que o compõem que vamos seguindo processos singulares que indicam outras maneiras de viver e pensar que não necessariamente se mostram previstos nas resoluções governamentais.

O cotidiano pode ser entendido, então, como um processo intrínseco à produção de subjetividade, pois se a produção de subjetividade é, em si, a produção de maneiras de *viverpensarexistir*, é igualmente nos cotidianos que se praticam as possibilidades de, nas dinâmicas mutantes dos convívios, estabelecer territórios de ação, de instrumentalização (e também de proibição ou, mesmo, de invisibilização) de maneiras de existir. Portanto, esta pesquisa defende a perspectiva de que nos formamos, enquanto sujeitos, em uma dinâmica interconstituente a nossas vivências e convivências, e a formação se dá em uma rede de relações. Essa formação em rede – tantas vezes redes que se ampliam e, ou, se esgarçam nos encontros nos cotidianos – faz que não saibamos onde e quando começam os efeitos das relações estabelecidas e nem onde estas terminam, pois nesse emaranhado inventivo que é o cotidiano há dinâmica constante de mudança, transformações, mas também de paralisias. Dinâmicas essas que também vão nos envolvendo, nos formando e nos moldando de acordo com a necessidade do momento, da ocasião: momentos e ocasiões que, por sua vez, se tramam as políticas diversas, construídas tanto em dimensões locais, regionais, nacionais e, igualmente, mundiais.

Assim, estamos em constante formação/construção por estar sempre em contato com diferentes redes relacionais nas mais diferentes situações. Como afirma Sacristán (2001, p. 73-74):

Que variamos e mudamos nossa forma de ser e nos comportar, que as capacidades e habilidades que vamos alcançando e perdendo ao longo de nossa vida mudam, são evidências vividas por cada um; inconstância tão real como uma certa estabilidade do eu ao longo desse processo. Somos únicos, porque somos “variados” internamente, porque somos uma combinação irrepitível de condições e qualidades diversas, não de todo estáticas, o que nos torna também diferentes em relação a nós mesmos ao longo do tempo e segundo as circunstâncias em mudanças que nos afetam. Nas condições sociais e culturais da pós-modernidade, essa complexidade e instabilidade de cada pessoa são acentuadas consideravelmente, diante da variedade de relações que estabelecemos em contextos mutantes. Em um segundo plano, a variedade manifesta-se também como multiplicidade entre os indivíduos. O sujeito, sendo construído por construções a partir dos contatos com os demais, ao serem os intercâmbios com estes tão variados, dão lugar a vidas interiores muito diversas.

Nóvoa (1995), por sua vez, estende essa reflexão sobre a diversidade e pluralidade à dimensão da formação do educador e do docente, que são imersos nos cotidianos escolares, apresentando a escola como uma dinâmica de encontros e trocas. Segundo ele:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 26).

Percebo, assim, que sou parte de um círculo de formação e constituição pessoal e profissional, e a circularidade da minha formação é mais perceptível na prática docente, pois professores se fazem no contato com pessoas, no trânsito cotidiano entre diferentes composições relacionais, estéticas, políticas, cognitivas, envolvidas em trocas de experiências e vivências que podem ser *sentidas/percebidas* dentro das práticas escolares. Garcia (2011) explica isso ao sustentar que:

Ao considerarmos os processos de circularidade associando-os à ideia das redes de sujeitos, percebemos, de modo mais evidente, as impossibilidades de se compreender consistentemente os processos de formação sem atentar para o contexto das práticas, os ruídos presentes nessas práticas quanto aos discursos, enunciações e representações acerca de "ser professor", bem como as diversas redes presentes/constituidoras desses (GARCIA, 2011, p. 55).

As composições cotidianas e os diálogos que se fazem nos espaços ocupados/inventados por nós, professores, fazem que sejamos constantemente construídos/construtores em/de modos de subjetivação tanto singulares quanto coletivos, que levam os educadores a tomarem certas decisões e fazerem escolhas. Todas essas questões permeiam e influenciam na singularidade dos currículos que, mais do que aplicados, são praticados nos cotidianos das escolas. Como afirmam Alves e Oliveira (1998, p. 1):

A multiplicidade e a complexidade de relações, no caso da escola, entre cotidiano, conhecimento e currículo vai nos exigir, de início, a incorporação das noções de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em rede, na compreensão de que estamos, permanentemente imersos em redes de contatos diversos, diferentes e variados nas quais criamos conhecimentos e que, neste cotidiano, tecemos nossos conhecimentos com os conhecimentos de outros seres humanos, permitindo, assim, a produção de outros conhecimentos em redes. Dessa maneira, não só não podemos identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos, como eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados.

É nessa perspectiva de construção do conhecimento que acredito que os professores igualmente constroem currículos nas práticas singulares no espaço escolar. E quando penso o currículo escolar sob a ótica das práticas cotidianas nas escolas, penso também nas alternativas curriculares criadas pelos atores deste processo para escapar da simples reprodução/repetição do que foi oficialmente estabelecido. Isso porque as propostas curriculares oficiais, por serem marcadamente intervenções em nível mais generalista e macroscópico, tendem a desconsiderar as inventivas singularidades – tantas vezes imprevistas –, que nutrem as particulares dos cotidianos das escolas e que tendem a estar enredadas na própria singularidade dos sujeitos e da construção político-histórica de uma instituição educacional e do contexto vivencial que a absorve. Nesse sentido, Gallo (2012, p. 215-216) afirma que:

O currículo é o território no qual os processos de subjetivação podem se materializar. É também o conjunto dos agenciamentos coletivos de enunciação, o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes.

Para Gallo (2012), essa rede de efeitos – esse entrelaçamento de atitudes, valores, experiências – é um forte elemento que compõe o currículo e o cotidiano escolar, interferindo diretamente nas práticas dos professores. Mas não é assim que, muitas vezes, as diretivas governamentais pensam e entendem a construção do conhecimento, e muito menos a questão do currículo. Ao pensar em currículo, imaginamos algo linear e que segue certa ordem hierárquica de conhecimentos que devem ser organizados para que aprendamos determinado conteúdo. Foi assim que aprendemos na escola, é

assim que se organizam as grades de conteúdos a serem apropriados nas séries/anos escolares ou em qualquer curso que venhamos a praticar. Entendemos os conhecimentos se sobrepondo por ordem de importância ou por grau de dificuldade sem, contudo, considerar esses mesmos quesitos do ponto de vista da experiência singular de quem aprende e de quem se propõe a ensinar.

Precisamos, então, pensar o currículo como algo mais amplo, mais abrangente. Pensar as formas de composição do conhecimento implica compreender que este se dá em diferentes *espaçostempos* e de variadas maneiras, pois as formas de interação e convivências são também espaços para tecermos com os pares outras composições e, conseqüentemente, outros conhecimentos. Aprendemos indefinidamente de todas as maneiras e com todas as pessoas. Portanto, a produção de currículos mais interativos e, conseqüentemente, praticados nas relações de ensino-aprendizagem demonstra que os fatores extraescolares também influenciam nas aprendizagens dos alunos e tudo o que permeia a interação entre aluno e objeto de conhecimento. Também, contribui para que a aprendizagem ocorra, pois as regras, rituais, regulamentos, normas, interações entre as pessoas – que habitam e praticam o espaço escolar – fazem parte do processo de aprendizagem e contribuem para que este processo aconteça, ainda que de forma discreta e não intencional.

Portanto, o aluno participante da construção do conhecimento se torna um problematizador da sua realidade. Entendendo que a aprendizagem não é linear e não obedece a uma ordem lógica ou hierárquica, a aprendizagem ocorre nos mais diferentes momentos e com variados estímulos, configurando o que Kastrup (2012) definiu como aprendizagem inventiva. Melhor explicando, é a capacidade que alunos e professores têm de criar problemas, pensar no inédito, pois a aprendizagem passa pela problematização e envolve a invenção de um mundo. É preciso interagir, questionar, criar problemas, não os que têm suas respostas já organizadas, mas problemas que levem a outros regimes de reflexão em torno de uma temática estudada. Toda aprendizagem começaria, pois, pela problematização de um texto, de um contexto, de uma realidade. Dessa forma, para Kastrup (2005, p. 1277):

Perspectivada pela invenção, a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas. Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas.

A aprendizagem passa, então, não por uma questão de adaptação à nova informação, mas à invenção de algo novo que, a partir da problematização e interação, gera outras formas de ver, pensar, sentir, perceber um mundo. Assim, sigo uma perspectiva que considera que currículo e formação dos professores são duas dimensões que se entrelaçam, e tal interdependência se torna mais significativa, principalmente, numa perspectiva de estudos nos/dos/com os cotidianos nas escolas, em que se leva em conta que as especificidades das realidades escolares são diversas e singulares, construídas e reconstruídas a todo momento. Segundo Oliveira (2003, p. 52):

(...) compreender concretamente essas múltiplas e diversas realidades que são nossas escolas reais, nos coloca diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares.

Uma proposta permeada pelas histórias de vida de cada sujeito nela envolvida, que contribui com suas expectativas, realidades e desejos, no tecer coletivo de novos saberes; outras formas de construção de mundos e realidades num processo contínuo de produção de subjetividades e conhecimentos. Estes, por sua vez, são assumidos como temporários e contingentes, pois, estando num processo vivo, dinâmico e em construção, modificam-se continuamente diante dos jogos de força que ganham intensidade nas escolas e políticas educacionais.

Portanto, essa complexa rede de ideias, formações e informações exige outras maneiras de *olharexperienciar* que estejam sensíveis às dinâmicas transitórias e inventivas das realidades tecidas nos cotidianos das escolas, abrindo-se à compreensão de que essas dinâmicas são em si processos de aprendizagem. Assim, as aprendizagens aconteceriam a todo

momento e de diferentes maneiras, não tendo como precisar e, ou, determinar onde e de que forma alunos e professores realizam produções de conhecimentos que transbordam a mera repetição de conteúdos, construindo-se mutuamente diante das experiências que tomam vida no cotidiano das práticas. Essa experiência é:

(...) algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2016, p. 10).

Essa rede de tremores também atravessa os cotidianos escolares e as vivências das salas de aula, pois as pessoas convivem e partilham momentos que, por vezes, se tornam únicos, seja por acontecimentos ou construções, elaborando ou partilhando currículos. Isso porque, ao praticar currículos, podemos estar trabalhando com um conteúdo e o aluno pensando em outro, mas, no entrelaçamento daquele instante, há sempre uma possibilidade de construção de um diferente conhecimento não dado pelo currículo oficial e nem pelo interesse paralelo do aluno. Algo pode surgir entre esses dois mundos, e como afirma Sacristán (1995, p. 86):

Uma análise refinada da realidade escolar e das práticas cotidianas torna claro que aquilo que os alunos aprendem no contexto escolar – e aquilo que deixam de aprender – é mais amplo que a aceção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo tipo. Isto é, o currículo real é mais amplo do que qualquer “documento” no qual se reflitam os objetivos e planos que temos. Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios (...) dependendo das atividades concretas desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimentos, a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização.

Os currículos que, portanto, praticamos juntos nos cotidianos da escola são vivos, interativos, muitas vezes vibrando em dimensões

diferentes daquelas abarcadas pelas propostas curriculares oficiais, em que são elencados apenas os conteúdos necessários ao desenvolvimento de habilidades e competências predefinidas e consideradas imprescindíveis ao aprendizado do educando. Isso porque são igualmente necessárias habilidades sociais cunhadas em determinada sociedade e, ou, processo socioeconômico. Nesse sentido, segundo Tadeu (2011, p. 15):

(...) O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados.

Nessa perspectiva, os embates em torno das diferentes teorias do currículo têm como questão central a definição sobre qual conhecimento “adequado” deve ser ensinado a determinados alunos. Isso determina, por exemplo, que tipo de ensino será praticado, uma vez que mesmo os currículos oficiais, estabelecidos pela legislação e pelas escolas, também podem ser considerados como currículos praticados, uma vez que exige que um grupo se aproprie dele, criando meios e ações para que ele ganhe instrumentalidade e funcionamento na prática cotidiana de uma escola e de uma sala de aula. Outro exemplo bastante claro e prático de intervenção do currículo oficial são as avaliações externas⁷, pois, preocupados com os resultados obtidos através dessas avaliações, direção e corpo docente, concentram-se nas matrizes curriculares que essas avaliações apresentam. Com isso, desenvolvem-se inúmeras atividades iguais às apresentadas nas referidas avaliações para que os alunos venham a ter bom desempenho, uma vez que essas tarefas determinam o IDEB⁸ das unidades escolares.

O interesse neste índice de medição consiste na vinculação entre a nota obtida e a qualidade do ensino ofertado nessas instituições, pois tão

⁷ Avaliações externas são avaliações em larga escala e servem como instrumento para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) etc.

⁸ IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, obtido através dos dados sobre aprovação escolar e as médias de desempenho nas avaliações do SAEB. Informações disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

logo o resultado do IDEB seja liberado, os educandários que obtêm o maior índice procuram, de todas as formas que lhe forem possíveis, fazer a divulgação dos seus bons resultados, tentando, assim, mostrar que fazem um bom trabalho e que os alunos que lá se encontram aprendem mais e melhor. Os pais, por sua vez, ao buscarem instituições que apresentem bons resultados nessas avaliações, tendem a acreditar que elas “transmitem” os saberes de forma adequada a seus filhos, sem considerar os outros fatores que permeiam a vivência e a aprendizagem escolar, como a interação, o convívio, os laços afetivos etc.

Essa forma de conceber a aprendizagem que os pais têm remete-me a uma afirmação sobre a produção do conhecimento, feita por Larrosa (2016, p. 31):

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro. Recordem-se as teorias do capital humano ou essas retóricas contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, a sociedade da aprendizagem, ou a sociedade da informação.

Para essa concepção não existe espaço para a experiência, para os afetos, para as vivências. A aprendizagem, algo externo e indiferente ao que nos acontece, nos toca, nos transforma, faz da escola um espaço reprodutor e repetidor daquilo que se encontra estabelecido e elencado, o que foi determinado como importante e imprescindível à acumulação de saberes, conhecimentos e aprendizagens.

Em contrapartida, uma aprendizagem que considere as vivências, as produções, as interações que se dão no ambiente escolar, que colocam em movimento constante o desafio de construir novas aprendizagens, que permitem a invenção de um mundo, onde há prática, novidade, criação, estabelece uma relação direta entre o sujeito e o conhecimento. Transforma

o indivíduo em ator e autor de sua história e de suas formas de se reinventar, bem como os ambientes que frequenta.

Nesse sentido, a escola como espaço de trocas de experiências e convívios sociais a articularem a vida cotidiana torna-se, pois, um local privilegiado, onde os indivíduos compõem seus processos de subjetivação – e, conseqüentemente, currículos praticados – para além do que está prescrito oficialmente. Isso porque os sujeitos se envolvem em interações cotidianas, como em uma rede, entrelaçando atitudes, valores, experiências, relações, estéticas, ritmos etc., na composição de currículos praticados no processo de formação pessoal e profissional no cotidiano escolar. Nas palavras de Oliveira (2012, p. 8):

(...) Quando me refiro aos praticantes cotidianos das escolas como criadores de currículos cotidianos, assumo esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entramos em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos, aprendidos pelos *praticantespensantes* por meio de outros processos.

Essa forma de entender o currículo considera que todas as experiências e saberes são importantes. Comungo dessa concepção, pois existem formas diferentes de aprender e de saber. Aprendemos cotidianamente nas nossas interações, nas relações com os sujeitos que encontramos ao longo de nossa existência. Ao tecer nossas vidas e relacionamentos, vamos tecendo também nossa existência e nossas formas de compor o mundo e nos compor, essa relação existe claramente dentro da escola. Diariamente convivemos com pessoas e situações diversas e precisamos compreender todos os acontecimentos à nossa volta, construindo simultaneamente as aprendizagens escolares – compostas pelos conteúdos que estão sendo ensinados/aprendidos – e as vivências que nos compõem como sujeitos. Essas construções também são criações curriculares, e todas as formas de aprendizagem fazem parte de um currículo, mesmo que este não venha com uma redação a oficializar suas normas e valores. Esse currículo praticado é também um “currículo oculto” não porque ele é feito às escondidas, mas porque, mesmo sendo

explicitamente experienciado no cotidiano das escolas, não ganha visibilidade e legitimidade, porque igualmente os professores não são valorizados como criadores de currículos e, conseqüentemente, de conhecimentos no cotidiano escolar.

Assim, se por um lado ele não está claro para às lógicas macroscópicas, por outro, na dimensão micropolítica das relações escolares, os currículos praticados se dão no calor das ações e emoções; nas criações de diferentes maneiras de expor os conteúdos a serem trabalhados; e nas negociações, arranjos, transgressões que ganham vida e consistência nas negociações relacionais nos diferentes espaços escolares e não escolares. Esses outros caminhos a tecerem conhecimento nas relações são também currículos. E foram esses currículos praticados no jogo vivo dos cotidianos de uma sala da Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes (CASB) que procurei seguir nas trajetórias desta pesquisa.

4 NARRATIVA DO CAMINHO DA PESQUISA

Ao optar pelo trabalho com o cotidiano escolar, o fiz pensando na minha trajetória pessoal e profissional. O caminho existencial trilhado me mostrou a riqueza do espaço escolar e a importância das pessoas que habitam esse espaço, onde suas histórias, vivências e experiências se apresentam como fonte rica em percepções, construções, sentimentos, conhecimentos e expectativas.

Por transitar na dimensão educacional como professora da rede municipal e supervisora da Rede Estadual de Ensino de Viçosa, decidi, inicialmente, acompanhar diferentes maneiras como professores(as) alfabetizadores(as) praticavam currículos no calor vivo de suas vivências profissionais. Assim, para esta pesquisa, o cotidiano escolar foi pensado a partir do acompanhar a prática pedagógica em desenvolvimento nos acontecimentos diários de uma sala de aula, na maneira como os(as) professores(as) enfrentavam os desafios que se apresentavam todos os dias durante as suas aulas, na sua convivência com os alunos.

Dessa maneira, concordo com Reis (2014, p. 119) quando considera que a postura investigativa de um pesquisador no cotidiano é se colocar em uma dimensão de incerteza, pois:

(...) a vida cotidiana não se encaixa na rigidez dos modelos, na imobilidade das fórmulas ou nos quadros teórico-conceituais que pretendem objetivar e imobilizar os aspectos dinâmicos da vida social. É necessário, para isso, que nosso olhar para a vida cotidiana seja outro e esteja direcionado para além do que é repetição ou rotina. Um olhar investigador que nos ajude a perceber detalhes entendendo que há na vida de todo dia mais do que podemos enxergar, a princípio. Um olhar que direcione para além da regularidade, nos ajudando a compreender que na vida cotidiana não há promessas de continuidade e nem de ordem.

Dessa forma, quando decido analisar outros processos de construção de conhecimento e mergulho no ato de acompanhar como professores(as) praticam currículos em suas próprias produções cotidianas como educadores(as), assumo uma posição de interlocutora não apenas com os sujeitos que compõem a pesquisa, mas com a escola, os teóricos e comigo mesma. Foi preciso, pois, considerar as construções que os indivíduos pesquisados fizeram ao longo de sua trajetória profissional e de vida, e, assim, seguir caminhos interpretativos que possibilitassem problematizar (ainda que de maneira sempre provisória) como as profissionais pesquisadas se constituíram professoras na própria ação de criar currículos no *fazer-com* seus(suas) alunos(as).

Na tentativa de realizar essa empreitada, passei os meses de agosto e setembro de 2017, na Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes (CASB), acompanhando–auxiliando uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. No início, acompanhei–auxiliei a professora eventual que estava lecionando nessa turma, a qual foi substituída pela professora regente após duas semanas do início de minha participação naquela sala.

No acompanhar os modos como essas duas docentes criavam maneiras de serem professoras alfabetizadoras em meio a diferentes práticas diárias, busquei narrar cenas cotidianas que partilhei com elas durante o período em que tanto observei quanto também as auxiliei nas problematizações e singularidades que emergiram na sala de aula onde lecionavam. Como nos diz Reis (2014, p. 102):

(...) A narrativa é viva e dá sentido às vivências por meio das palavras. São verdades para uns, são construção para outros, não importa, pois o que me interessa aqui é ouvi-las, conhecê-las e com elas dialogar na tentativa de tecer histórias das escolas, das professoras, de sua formação e do *espaçotempo* em que vivem e atuam.

Ao narrar minha trajetória pela escola pesquisada, também me encontrei com as histórias, vivências, construções das professoras que acompanhei. E, a partir daquelas narrativas que comigo compartilharam, elas também reviviam parte de sua trajetória pessoal e profissional, partilhando suas emoções ao mesmo tempo que (re)experienciavam as

sensações de momentos já vividos e que definiram os caminhos que as fizeram chegar até aquele ponto de encontro. Assim, foi preciso “considerar a potencialidade e complexidade que cada acontecimento traz em si” (ALVES, 2005, p. 8) e, na tentativa de considerar tal complexidade, procurei estar em contato com suas narrativas de vida. Isso porque, ao narrarem suas histórias, os sujeitos dão sentido às suas vidas e, conseqüentemente, à própria escola. Assim, a capacidade de narrar e se reinventar em histórias que *criamos/construímos* nos proporciona a reflexão sobre como nos tornamos o que somos, (re)significando experiências e práticas, ou seja:

(...) narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais (CLAUDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

Entretanto, enquanto fazia esse exercício *narrativoreflexivo*, os sujeitos da pesquisa me levavam a pensar acerca também das minhas escolhas e da minha própria prática. Dessa maneira, nesta pesquisa as narrativas se construíram no processo de meu próprio trilhar no campo de investigação e através de entrevistas que realizei com as professoras participantes. Segundo Alves e Silva (1992, p. 64), uma entrevista:

(...) pede também uma formulação flexível das questões, cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a “evocar ou suscitar” uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados, surgindo então a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos.

Assim, as entrevistas (que eram semiestruturadas) desenvolveram-se na forma de uma conversação, em que eu mesma era afetada e igualmente interferia no curso do diálogo e, conseqüentemente, na construção da narrativa. Essas interferências surgiram devido à minha proximidade com o campo de pesquisa e com as professoras, pois eu habitava aquele espaço

escolar já há algum tempo enquanto profissional. Dessa forma, acabamos por tornar nossas narrativas/entrevistas em conversas que pretenderam seguir o *fazerpensarsentirconstruir* de cada professora pesquisada em seu cotidiano. O que, segundo Spink (2008, p. 72), é o que caracteriza as pesquisas no dia a dia, em que:

Ao contrário dos métodos planejados em que se delinea *a priori* um roteiro de perguntas sobre um tema previamente acordado e operacionalmente definido, ser um pesquisador no cotidiano se caracteriza frequentemente por conversas espontâneas em encontros situados.

Esses encontros foram acordados com as professoras pesquisadas durante o meu processo de acompanhar as dinâmicas cotidianas de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes. Naquele período, acabei por fazer parte dos acontecimentos que permeavam a turma pesquisada, fazendo, assim, uma observação participante. Esta se mostrou necessária, pois é “uma estratégia que envolve não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 28).

Todos os dias, no período vespertino, eu ficava com alunos e professora na sala de aula, participando dos acontecimentos e decisões que permeavam suas tardes. Se no início da pesquisa eu me sentava no fundo da sala, envolvida por uma preocupação inicial de não atrapalhar a aula da professora, com o correr dos dias e da maior abertura à pesquisa passei a me sentar no meio dos alunos. Conseqüentemente, do processo de apenas observar o que acontecia diariamente naquele ambiente, passei a também partilhar com todos as práticas diárias que permeavam as interações cotidianas daquela sala. De repente, vi-me enredada nos fatos, acontecimentos e sentimentos que compunham aquelas vivências e que passaram a fazer parte da minha própria vivência, tanto em sua composição pessoal quanto profissional. Enquanto eu observava aqueles sujeitos, eu era observada por eles. Eu os afetava e era afetada por eles diariamente num processo contínuo, movente e rico em trocas pessoais e afetivas com os alunos e com a professora que eu acompanhava.

Dessa maneira, pensando o fazer pedagógico e a forma de atuação de cada professora e no movimento dos alunos, comecei igualmente a prestar atenção nos detalhes que emergiam dos encontros. Fatos a que nem sempre damos importância começaram a se destacar: um olhar, uma reação, uma resposta ou uma pergunta, uma inclusão ou não em determinada atividade foram aspectos que passaram a compor o cenário da pesquisa. Como diria Ginzburg (1989, p. 150) "... pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível".

Na busca por essas pistas em um cotidiano que está sempre em movimento e transformação, constituindo-se de minúcias, acabei optando também pela utilização de um diário de campo no processo de minha observação participante na sala de aula, pois esse recurso me possibilitava registrar (para posterior problematização) tudo o que eu *viapercebiasentia* durante as observações. Barros e Kastrup (2009, p. 70) nos dizem sobre o diário de campo que:

(...) essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução.

Com esse recurso, pude registrar não apenas algumas dinâmicas que me foram sensíveis nos cotidianos, como também minhas percepções e sentimentos acerca de tudo que vivenciávamos no ambiente de pesquisa. Essas anotações me deslocavam a todo momento de volta às vivências que, depois de registradas, eram acrescidas de outras sensações e pensamentos que, no ato da escrita, não tinham ainda surgido. O diário de campo acaba por se tornar nossa memória do vivenciado em campo durante a pesquisa, uma memória ativa, viva, que a cada leitura do diário se abre à possibilidade de criar uma nova conexão.

4.1 Entrando na escola

Meu processo de inserção nas tramas cotidianas de uma sala de alfabetização da instituição pesquisada não foi facilitado, mesmo eu sendo

conhecida por vários de seus professores. Na tentativa de me inserir no cotidiano da escola, no final do mês de maio de 2017 fui ao CASB conversar com a diretora sobre a possibilidade de eu vir a acompanhar a prática em sala de aula de docentes do ciclo de alfabetização; queria iniciar meus trabalhos de pesquisa ainda naquele primeiro semestre. Entretanto, ela me pediu para esperar e retornar em outro momento para conversar com as professoras. Mas naquele dia conversamos muito sobre as questões que permeavam a realidade escolar do CASB: as dificuldades e indisciplinas dos alunos, dificuldade de participação da família na vida escolar dos filhos, a falta de apoio financeiro e de infraestrutura e, por fim, o processo de contínuas trocas de professores. A diretora relatou-me que, no turno da tarde, apenas quatro professoras eram efetivas e nenhuma delas lecionava nas turmas de alfabetização. Fiquei surpresa, pois durante o período que eu lecionava naquela escola os professores efetivos eram maioria.

Começamos a conversar sobre as causas dessa mudança, e a diretora informou-me que havia professoras afastadas para mandato eletivo (exercendo a função pública de vereadora e duas na Direção da escola) mais três aposentadorias, totalizando seis professores(as) efetivos(as) a menos em exercício, naquele momento, nas salas de aula da escola. Como já havia ocorrido concurso público municipal para professores dos anos iniciais, a diretora estava aguardando que fossem nomeados novos profissionais para a instituição.

Após essa conversa, vários contratempos impediram que nos encontrássemos, e apenas no início do mês de junho de 2017 consegui conversar novamente com a diretora, que me pediu para aguardar o horário do recreio para falar com as professoras a respeito de minha pesquisa. Assim, a primeira a chegar para o café foi uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental. Apresentei-me, falei da pesquisa e a convidei a participar. Após ouvir atenciosa e educadamente minha proposta, ela me perguntou se poderia desistir da pesquisa depois de já haver começado. Explicou-me que tinha uma turma muito grande, com alunos que, para ela, eram muito difíceis (indisciplinados e agitados) e acreditava que minha presença (como pesquisadora) na sala poderia piorar ainda mais o

comportamento deles. Então, esclareci que ela poderia desistir a qualquer momento.

Em seguida, abordei a professora do 3º ano do Ensino Fundamental, que me atendeu com muita empolgação e alegria. Ela queria saber se eu poderia ajudá-la com as atividades da sala durante o período que eu ali permanecesse, prontificando-se a participar da pesquisa com entusiasmo. Finalmente, fui conversar com a professora do 1º ano do Ensino Fundamental, que também concordou em participar da pesquisa, mas sem demonstrar muito entusiasmo como a professora do 2º ano. Fiquei pensando que esse aceite talvez tivesse ocorrido porque a professora do 3º ano me conhece de outros momentos e locais e isso tenha influenciado sua decisão.

Contudo, quando procurei a diretora da escola para acertar o início da produção dos dados da pesquisa, no movimento de acompanhar as salas de aula, ela me informou que era para eu esperar algumas semanas para dar início às minhas atividades porque as professoras estavam muito atarefadas com a “festa julina” da escola: ensaios, apresentação, ornamentação, roupas etc. Isso me deixou muito preocupada e inquieta, pois era mais um atraso. Contudo, entendo que aquela trajetória que eu fazia já era em si um movimento na pesquisa, uma vez que, penso, como mestrande e representante da Universidade Federal de Viçosa naquela escola, eu também poderia estar produzindo incômodos, sendo um elemento externo visto como algo que atrapalha ou que, até mesmo, pudesse suscitar medos avaliativos por parte da Direção.

Essa experiência de “incômodo” que parecia que eu representava ganhou nova evidência quando, semanas depois, retornei à escola na esperança de conseguir a permissão para iniciar a pesquisa. Faltavam, então, apenas duas semanas para o recesso escolar e sofri novamente outra decepção. Mais uma vez teria que adiar minha pesquisa de campo, uma vez que a diretora me informou que eu só poderia começar após o recesso, pois as próximas semanas seriam de avaliação e recuperação dos discentes e minha presença na sala de aula poderia ser um transtorno para os professores. Segundo ela, por ser uma pessoa “estranha” ao ambiente escolar, eu agitaria os alunos. Fiquei irritada e muito desmotivada, com vontade de desistir da temática, pois sempre surgia um motivo diferente para

eu não iniciar a pesquisa e a todo momento eu era significada como “objeto estranho” que não poderia infectar um cotidiano que, ao que me diziam, para bem se movimentar deveria estar protegido de perturbações.

Em agosto de 2017, no primeiro dia de aula do segundo semestre, conversei novamente com a diretora e recebi a notícia de que apenas a professora do segundo ano do Ensino Fundamental permanecia na escola. Como as demais eram contratadas, elas haviam sido demitidas para a efetivação das professoras aprovadas no último concurso público. O primeiro e o terceiro ano receberiam as novas docentes que haviam sido nomeadas para aquela escola. Senti o chão se abrir sob meus pés novamente e vivenciei, naquele momento, as incertezas em me inserir nas dinâmicas dos cotidianos; dinâmicas essas vivas e em constante transformação, que, naquele instante, me lançavam em trajetórias mais incertas do que eu imaginava, colocando-me na dúvida se eu conseguiria construir com meu campo de pesquisa. Eu, conhecida por várias professoras daquela escola; eu, que igualmente lá já lecionara, era agora ali um corpo estranho que, em desamparo, não conseguia encontrar caminhos estáveis para ali transitar. Como diria Lopes (2009, p. 278):

O viver cotidiano traz em seu fluir movimentos criativos e desterritorializantes que produzem crises em velhas estabilidades e desamparos frente à inexistência de identidades *prêt-à-porter* permanentes que tragam em seu bojo certezas seguras em sua imutabilidade. Deparamo-nos, portanto, com um entendimento dos movimentos no viver cotidiano que muito mais nos aproxima da concepção greco-romana do Caos – enquanto potência de encontros imprevistos.

Assim, ao perder a certeza e a estabilidade de ter todas as permissões necessárias ao início da pesquisa, quando aparentemente já estava tudo combinado e organizado, senti-me em desamparo. Portanto, em meio a incertezas e inseguranças, era necessário que eu me reinventasse, enquanto pesquisadora, para me inserir nas salas de aula, pois as dificuldades de me encontrar com as professoras e participar de suas dinâmicas já eram em si um campo de problematização para a pesquisa. Isso porque em momento algum as professoras me impediram de entrar em suas salas, pois a interdição veio diretamente da Direção da escola. Ao

mesmo tempo que a diretora me acolhia, ela fazia que minha presença fosse continuamente lembrada como estorvo. E, naquele início de terceiro bimestre letivo do ano 2017, as interdições permaneciam. A professora do 3º ano retornou, e para o 1º ano do Ensino Fundamental veio aquela que foi nomeada para o cargo. E novamente a diretora interveio, pedindo para que eu não conversasse com a “novata” sobre a pesquisa, a fim de não assustá-la, pois era seu primeiro dia na escola e, assim, segundo ponderações da diretora, ela poderia não aceitar participar.

Contudo, em seu segundo dia letivo naquela instituição, a “novata” passou mal e se afastou de suas atividades docentes por meio de um atestado de saúde. Foi quando a diretora sugeriu que eu permanecesse na turma do 1º ano, a qual já estava sob a condução de uma professora eventual⁹. Esta lecionou mais oito dias na turma antes do retorno da professora regente, após ter cumprido o prazo do atestado médico. Mas, durante esse período de afastamento da “novata”, eu auxiliiei a professora eventual todos os dias nas atividades desenvolvidas em sala, na correção das tarefas e na assistência direta aos alunos. Como eu já havia passado bastante tempo na turma, decidi permanecer e desenvolver a pesquisa naquela sala. No desenvolvimento deste trabalho, chamarei, por pseudônimo, a professora eventual de Maria e a “novata” de Laura.

4.2 Entre Maria e Laura: movimentos, construções e desafios cotidianos

Como já apresentado, diante das dificuldades encontradas para iniciar a pesquisa, minha inserção no campo se deu muito depois do período que eu havia pensado/programado. Meu contato inicial na turma do 1º ano do Ensino Fundamental foi sob a regência eventual da professora Maria.

A turma era composta por 22 alunos, cujas idades variavam entre 6 e 7 anos. Eram crianças muito ativas, não paravam quietas, gostavam de caminhar pela sala, brincar e conversar o tempo todo. A disposição das mesas estava feita de maneira tradicional, ou seja, dispostas em cinco filas

⁹ Professora que substitui a regente quando há necessidade. Essa professora acaba por conhecer todas as turmas, pois leciona em todas elas até o final do ano.

de carteiras, e os alunos se sentavam respeitando a ordem de tamanho, como eles – os alunos – assim definiam.

Durante o primeiro semestre, era a professora Ana (pseudônimo) que lecionava para a turma. Como ela era contratada e houve nomeação e posse – referente a um concurso público municipal realizado em 2016 –, acabou sendo dispensada para que houvesse a alocação de uma professora concursada, que, no caso em questão, era Laura. Esta, como já narrado, um dia após assumir o cargo adoeceu e precisou ser internada, deixando, assim, a turma sob a responsabilidade de Maria.

À época desta pesquisa, Maria era uma mulher de 40 anos, casada, dois filhos, sendo uma pessoa paradoxalmente muito alegre e igualmente séria. Segundo a própria Maria:

Eu escolhi ser professora por sonho, vontade mesmo, parece que é o dom. Era aquilo que eu queria fazer. Eu chegava em casa e imitava meus professores, tinha parente professor, tia professora, tá no sangue. Tá na veia a educação. Aí, em 1992, fiz um maravilhoso magistério de 4 anos lá no Effie Rolfs¹⁰. E continuei. Tenho 24 anos de profissão e cada ano pra mim é como se fosse um novo ano; é como se eu estivesse iniciando; é sempre um desafio. E gosto, tenho prazer, gosto do que faço, apesar das dificuldades de hoje. Aí, depois, eu fiz Pedagogia, fiz pós-graduação em Gestão Escolar. E tô aí sempre aprendendo cada dia mais.

As considerações dessa professora me remetem ao pensamento de Guattari e Rolnik (2013) sobre toda a problemática que envolve a produção da subjetividade, em que a construção de um “eu” e de uma identidade individual/profissional não está desvinculada de toda uma trama social, emocional, política e econômica que ultrapassa o corpo individualizado. Se por um lado Maria acredita que a escolha por ser professora é algo pessoal, por outro também nos traz a perspectiva de que há um modo de produção docente que atravessa o “sangue” de sua família. Considero, assim, que há uma produção coletiva de uma sensibilidade docente que a forma não

¹⁰ A Escola Estadual Effie Rolfs, inaugurada em 1965, foi criada para atender filhos de funcionários da Universidade Federal de Viçosa e dar curso supletivo aos trabalhadores da UFV que não tinham formação. Passou também a ter curso de Magistério. É administrada pelo governo estadual e atualmente recebe estudantes de vários bairros de Viçosa, especialmente dos mais periféricos (Fonte: Último Segundo – iG @ <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/em-vicosa-escolas-vizinhas-tem-realidades-distantes/n1237725037653.html>).

apenas na universidade ou no magistério, mas nas teias relacionais e na produção de sentido que a própria família dessa professora potencialmente pratica no dia a dia de suas relações, o que faz que Guattari e Rolnik (2013, p. 42) considerem que:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete a subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização.

Dessa maneira, a produção de Maria, enquanto professora, parece oscilar entre uma “obrigação” de se tornar professora – uma vez que este foi um caminho preferencial de muitos de sua família e, de certa forma, pode ter modelado as possibilidades de sua própria trajetória –, e os modos cotidianos que ela se inventa profissional no dia a dia de sua prática docente. A esse movimento particular, que se trama aos modos como cada pessoa se compõe, se constrói ou se inventa, é que considero aqui como um processo de singularização.

Quando, então, me encontro com Maria, naquela turma de 1º ano, ela já exercia a profissão docente há 24 anos e estava há 20 anos efetivada na Prefeitura Municipal de Viçosa como docente dos anos iniciais. Dessa maneira, no seu período no município, Maria já havia trabalhado com todas as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e aquela era a segunda vez, durante sua carreira, que Maria optava por trabalhar com a eventualidade, em substituição à professora Laura.

Assim, quando seguimos os modos como Maria se compôs como mulher e como professora, seguimos igualmente todo um processo de subjetivação que ganhou consistência nas formas como conduziu suas escolhas, em especial na maneira que ela trançou sua experiência de vida com a experiência na docência. Portanto, os relatos profissionais de Maria se misturam aos acontecimentos pessoais de sua vivência familiar, e nessa trama não há um marco específico que nos permita separá-los. Maria foi

construindo sua singularidade profissional ao mesmo tempo que se construiu enquanto mãe, esposa e mulher. Segundo ela:

Trabalhei no início com Educação Infantil, seis anos. Amei! Foi a época que eu fui mãe, então eu acho que me identifiquei. A diretora começou a me chamar de mãezona. Que eu estava igual a uma mãezona. Foi um desafio também, foi muito bom.

Maria se produz, então, professora na fronteira com a experiência da maternidade e parece fundir esses dois mundos na sua prática profissional. Assim como ocorreu com Maria, a ideia da professora como mãe–educadora vigorou hegemônica, segundo Santana (2012), durante muito tempo no Brasil. E como a figura feminina professora cuidava das crianças (sendo uma substituta da função materna vigente na família), era ela igualmente considerada como já possuindo todos os atributos necessários para a realização do trabalho maternal–pedagógico. Então:

(...) o magistério passou a ser considerado como uma extensão do lar, uma vez que a professora das primeiras letras deveria possuir as qualidades próprias mulher/mãe honesta, amável, paciente, carinhosa e dedicada aos filhos e aos alunos. (...) Nota-se aí, a existência de uma agregação entre maternidade e o magistério que se tornam um prolongamento uma da outra. Embora a primeira seja uma função biológica e natural do ser humano, e a segunda seja uma construção sociocultural, ambas foram naturalizadas e transformadas em funções essencialmente femininas (SANTANA, 2012, p. 3214).

A questão é: a que tipo de produção social de maternidade Maria se enovelou e, por sua vez, se (re)inventou? Ao observar a prática docente de Maria no período em que a acompanhei na turma do 1º ano, comecei a supor que, no caso dela, a lógica da maternagem comungava com a perspectiva de tudo prover aos “filhos”, de tudo permitir, de não produzir conflitos com seus filhos–alunos. Ela acolhia a todos, mas nesse acolhimento também era produzida certa permissividade na sala de aula, e potencialmente ela acreditava que pelo carinho, pelo amor, ganharia respeito das crianças. Mas não era geralmente o que ocorria, pois as crianças andavam a todo momento pela sala, conversavam insistentemente uns com os outros e não respondiam aos seus comandos. Maria, por sua vez,

transitava por aquele “caos” com ares pacientes, não parecendo se preocupar com o movimento tempestuoso que tomava sua sala.

De certa maneira, evitando chamar a atenção dos alunos, Maria assumia papel de uma mãe que não quer que seus filhos sofram diante de uma repreensão, de um disciplinamento. Nessa postura, tentava criar uma zona de conforto que não gerasse conflitos emocionais e nem embates entre os atores escolares. Assim, da mesma forma que parecia evitar maiores conflitos com seus alunos, cedendo a seus movimentos “indisciplinados”, quando me relatava sua trajetória docente, Maria tendia a ler todas as suas experiências de uma maneira não conflitiva, sentindo-se sempre “realizada” em sua escolha profissional.

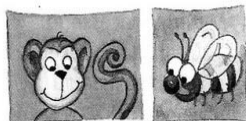
Nessa crença assertiva, a professora acolhia os alunos todos os dias com muito carinho e paciência. Na chegada à sala, ela os abraçava e lhes dava as boas-vindas; conversava calma e atenciosamente com as mães que lhe procuravam e buscava evitar – e, ou, solucionar de forma mais urgente possível – todos os conflitos que surgissem durante a aula, a exemplo do “dia do pirulito”.

Na necessidade de contextualizar aquele episódio, o “dia do pirulito” foi antecedido por uma ocorrência na dinâmica da sala de aula que deixou Maria um pouco transtornada. Ela havia passado um dever de casa no dia anterior, relacionado à Língua Portuguesa, que me pareceu que foi mal compreendido pela maioria das crianças da sala. No dia seguinte, eu corrigi o dever e percebi que vários alunos não deram a resposta esperada ao exercício. Entretanto, não demos importância ao fato, e a aula seguiu normalmente. Poucos dias depois houve algumas reclamações dos pais acerca da correção do referido dever. A questão que gerou tanta confusão pedia que se completassem as lacunas com os nomes dos animais donos das casas, referentes ao texto “A Casa e seu Dono”, de autoria de Elias José (Figura 1).

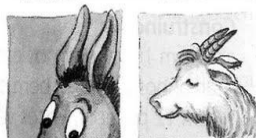
A casa e seu dono

Elias José

Essa casa é de caco
quem mora nela é o macaco.

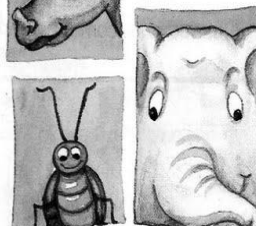


Essa casa é tão bonita
quem mora nela é a cabrita.



Essa casa é de cimento
quem mora nela é o jumento

Essa casa é de telha
quem mora nela é a abelha.



Essa casa é de lata
quem mora nela é a barata.

Essa casa é elegante
Quem mora nela é o elefante.



E descobri de repente
que não falei de gente.

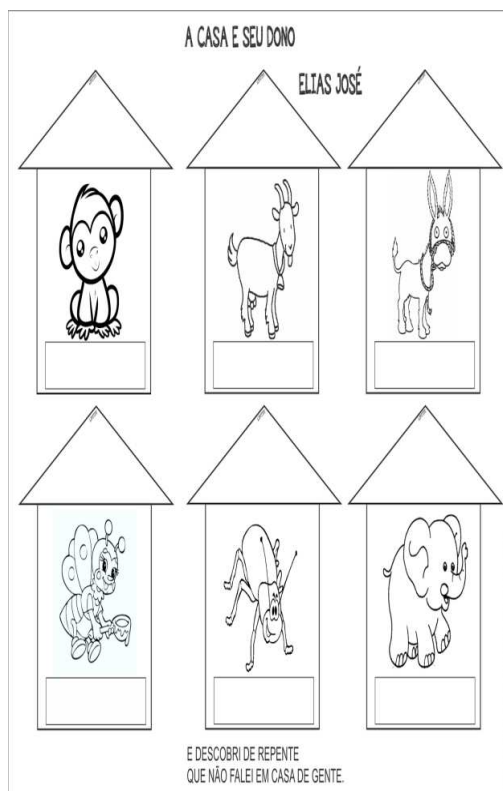


Figura 1 – A casa e seu dono.

Fonte: <<http://www.lipitipi.org/2015/04/atividade-ludica-texto-casa-e-seu-dono.html>>.

Este texto foi trabalhado em sala através do livro didático e não enviamos uma cópia dele para casa, por isso os pais não tinham um ponto de referência para o auxílio na realização da atividade. Os questionamentos eram sobre o desconhecimento desses pais acerca da resposta correta para o exercício, os quais relatavam que seus filhos não sabiam como fazer a atividade proposta como dever de casa.

Maria ficou agitada por causa das reclamações, não sabendo o que fazer para solucionar o problema. Conversamos sobre o posicionamento dos pais que foram reclamar e sobre os bilhetes que estavam nos cadernos das crianças (e que continham os mesmos questionamentos que alguns pais fizeram pessoalmente), ou seja, sobre a dificuldade que os filhos tiveram para solucionar a questão de Português.

Foi, então, que Maria decidiu responder aos bilhetes escritos e convidar os pais para que comparecessem à escola para conversar a respeito do ocorrido. Aparentemente mais tranquila, a professora seguiu com

seu planejamento do dia, enquanto os alunos seguiam o ritmo daquela turma: continuavam a caminhar pela sala e a conversar enquanto a aula estava sendo dada. Após o recreio e enquanto os alunos estavam fazendo atividade no livro de Matemática, Maria foi chamada à Secretaria da escola. Fiquei com os alunos enquanto ela atendia à solicitação da diretora. Passados alguns minutos, Maria retornou e me disse que precisava ir para a turma do 6º ano, pois o professor do quinto horário não poderia lecionar. Concordei, e ela foi para lá. Como – ainda que me propondo a pesquisar com os movimentos cotidianos – tenho dificuldade com dinâmicas desordenadas e com barulho, conversei com os alunos a respeito de suas condutas e combinamos que, se eles fizessem as atividades sentados em seus lugares, no final da aula eu contaria uma história e aqueles que respeitassem o combinado ganhariam um pirulito.

Às 17 horas começamos a organizar a sala para encerrar o dia. contei a história como prometi e entreguei o pirulito àqueles que respeitaram o que havíamos combinado. Os alunos que não ganharam o doce reclamaram porque, segundo eles, independentemente de cumprirem ou não os acordos, todos sempre recebiam a mesma coisa, em um claro indicativo de que não estavam acostumados com as frustrações que os limites colocam. Conversamos a respeito, e eu disse a eles que, se na sexta-feira aqueles que não ganharam o pirulito se comportassem melhor, também ganhariam o pirulito.

No dia seguinte, cheguei 15 minutos atrasada à escola por causa do trânsito, e Maria estava aflita à minha espera. Assim que cheguei, ela começou a contar que duas mães estavam me esperando para conversar sobre o fato de eu ter presenteado todos os alunos da sala com pirulito, menos suas filhas. Saí à procura dessas mães, mas não as encontrei. Elas haviam ido embora. Retornei, então, para a sala e comecei a questionar a turma se eles haviam entendido o combinado do dia anterior e as razões pelas quais alguns não tinham ganhado o pirulito. Todos disseram que sim. Como não tive acesso ao questionamento das mães e igualmente não compreendi a preocupação/aflição da professora, pedi às crianças que estavam em dúvida com o acontecido para virem, com seus pais, conversar comigo na segunda-feira.

Ao final da aula, Maria, retomando sua posição de se preservar de conflitos, perguntou-me se eu não achava melhor dar o pirulito para os alunos cujos pais reclamaram, pois, assim, eles ficariam satisfeitos e não teríamos mais problemas. Expliquei-lhe que eu preferia conversar com as mães e com os alunos para que todos compreendessem a importância de se respeitar as regras e o que foi combinado, pois dar a eles a recompensa que não mereceram não lhes ensinaria nada de bom. A professora concordou e aceitou, porém continuou apreensiva e preocupada com a situação. Ela se sentia incomodada com a reação dos pais, tanto em relação ao dever quanto à questão do pirulito, pois, para ela, a aprovação e o apoio deles (tanto de pais quanto de filhos) pareciam ser algo de suma importância. Por sua vez, colocar limites às crianças e aos pais parecia acarretar nela uma experiência de crítica e, ou, perda de amor. Portanto, quando pais e filhos se mostraram insatisfeitos, devido a acontecimentos ocorridos na sala que estava sob sua responsabilidade, isso lhe causava desconforto, insegurança e agitação. Por sua vez, talvez nesse mesmo mote de evitar tensões maiores, Maria parecia tender a praticar suas aulas a partir de conteúdos que já haviam sido trabalhados pela professora regente a qual naquele momento ela substituíra. Dessa maneira, Maria parecia evitar introduzir novos conteúdos/conhecimentos, tendendo mais a reforçar o que já havia sido dado pela professora regente. Para isso, ela consultava os livros didáticos e os cadernos dos(as) alunos(as) para verificar onde eles haviam "parado". De posse dessa informação, Maria buscava atividades complementares em outros livros ou apostilas e também pedia sugestões aos colegas. Mesmo não havendo outra turma de primeiro ano na escola, ela fazia questão de buscar auxílio com os demais colegas de magistério, o que fazia que – mesmo seguindo os conteúdos/atividades trazidos pelo livro didático – ela praticasse um currículo "construído" a muitas mãos. De certa maneira, essa forma de praticar o currículo e a própria aula encontra ressonância nas palavras de Moreira e Silva (2016, p. 48), quando consideram que:

(...) Compartilhar conhecimentos e experiências contribui para o desenvolvimento da educação, uma vez que a comunicação entre as escolas é essencial para que o ensino caminhe de maneira igualitária. Além disso, é de suma importância que os administradores da escola atribuam um tempo na carga horária do

professor para que este possa se comunicar com os demais colegas, para que haja troca de informações e experiências, ou seja, disponibilizar ao professor um tempo para que ele busque novos conhecimentos, não somente na troca de informações com outros profissionais, mas oportunidades que façam com que os educadores adquiram novos conhecimentos e os repassem aos alunos.

Partilhar vivências e dificuldades com seus colegas, assim como seus saberes, auxiliava nos momentos de insegurança de Maria, pois, apesar de estar há cerca de uma década no CASB, ela parecia precisar do apoio de um trabalho em rede. Para isso, buscava tecer com os colegas as práticas cotidianas, fazendo-se mais uma vez a partir do outro, com o outro e pelo outro (como aparentemente se definiu na docência a partir de suas redes familiares). Não se fixando na autoridade de um saber privado, Maria, ainda que pela sua insegurança, partilhava-o, sendo sua prática um efeito das redes nas quais ela tecia suas colaborações. Dessa maneira, ela dava materialidade às palavras de Oliveira (2012, p. 19), que afirmou:

A ideia de que somos redes de sujeitos produzidas nos modos como se articulam na nossa formação os diferentes modos de inserção social implica, ela mesma, no reconhecimento de uma subjetividade mutável e multidimensional. Isso permite considerar a pluralidade de alternativas credíveis que ela pode comportar, em função das diferentes possibilidades engendradas em cada *espaçotempo* estrutural e das composições entre elas.

As composições e experiências dessa professora levaram-na a acreditar que a aprovação e apoio dos pais eram necessários para sua atuação em sala de aula, constituindo ferramenta indispensável para a medida de seu sucesso e, ou, fracasso. Nas expectativas dos pais e dos alunos, ela construiu igualmente uma maneira possível de se organizar como professora: transitando entre as exigências do currículo oficial, as exigências de crianças e pais e as expectativas dos próprios colegas com os quais trabalhava. Assim, da aprovação dos pais, podemos igualmente estender a necessidade de aprovação das próprias crianças, uma vez que os limites eram ministrados de maneira tímida e, como ela mesma relatou, era melhor oferecer o pirulito a todos, a fim de que ninguém se frustrasse. O que pode ser exemplificado por um acontecimento no início de sua carreira que, segundo Maria, a tocou muito, conforme relato que se segue:

No primeiro ano que eu trabalhei, comecei lá na Piúna, zona rural, sala multisseriada. Engraçado que tinha uma mãe que falava assim: “Oh Maria, mas minha filha só sabe fazer bolinha, bolinha, bolinha, bolinha. Daí a dois meses eu entrei no ônibus e ela me falou assim: “Nossa Senhora! Ela já sabe escrever o nome dela!”. Aquilo ali me incentivou mais ainda. Eu senti que tinha um... Que tinha dado certo com ela. E foi muito bom!

Para Maria, essa aprovação inicial parece lhe ter mostrado essa questão do quanto a aprovação dos pais era o termômetro de que era uma boa professora. E, ao que tudo indica pela sua prática, essa aprovação parental parecia conversar com a perspectiva de que ela tinha que fazer de tudo para não frustrar ninguém, ou seja, deixar os pais e crianças felizes. Construía-se, assim, em um modo de singularização em que a imagem de mãe nutridora, professora e alfabetizadora se misturava no tramar e na prática não conflitiva desenvolvida, uma experiência docente. Experiência essa sempre em vias de novos rearranjos, como quando de uma ocorrência que se fez presente na semana seguinte ao caso do pirulito.

Em determinado dia, após o recreio, os alunos foram para uma aula que muito apreciavam: a de Educação Física. Estávamos na sala separando atividades para o dia seguinte quando o aluno João (nome fictício) chegou com cara de bravo e de choro. Ao perguntarmos o que houve, ele relatou que a professora de Educação Física o havia mandado para a sala porque ele tinha se desentendido com um colega durante uma atividade. Maria – assumindo novamente as lógicas de subjetivação que organizavam sua docência dentro dos códigos de afetiva maternagem – o consolou e lhe deu uma folha para desenhar e colorir, o que deixou o menino muito satisfeito.

Aproximei-me dela e perguntei-lhe se não seria melhor conversar com a professora de Educação Física sobre o ocorrido e, depois, buscar meios de levar o aluno a compreender os motivos pelos quais ela o mandou para a sala. Quase que automaticamente, Maria começou a relatar (e igualmente justificar) os motivos que faziam que João fosse um “aluno difícil”:

Sabe, Adriana, o João tem muitos problemas familiares, coitado! A mãe deixou ele para a tia e a avó cuidarem. A tia tem mais dois filhos pequenos que exigem atenção e ajuda nas tarefas. A avó é idosa. O pai só aparece de vez em quando para estragar o menino. Esse pobrezinho vive jogado. Por isso ele é assim... Não posso judiar mais dele.

Assim, o modo de se construir docente na vizinhança de uma maternidade permissiva não permitia que Maria chamasse a atenção do aluno, mesmo ele tendo cometido uma atitude potencialmente reprovável com relação ao colega. Isso porque ela entendia que ele precisava de um apoio afetivo que não fosse necessariamente instrutivo, mas compensatório da ausência de uma família que desempenhasse o papel de acolhimento. Passei, então, a prestar mais atenção na relação dos dois e percebi que João tendia a assumir na sala de aula uma atitude dispersa, ficando atrasado no desenvolvimento das atividades, enquanto Maria ficava continuamente justificando as atitudes da criança e tutelando-a. Enfim, ele vivia muitos conflitos fora da escola e, assim, a professora parecia ansiar por aliviá-lo de suas pressões.

Foi assim, por exemplo, em uma atividade de Matemática realizada dias depois que João fora suspenso da Educação Física, que Maria preparou atividades no livro de Matemática, mas antes, como os alunos sempre faziam, precisavam escrever a ficha, uma atividade diária para os alunos treinarem a cópia do quadro e de escrita de informações básicas, como o nome completo da escola e o próprio, a data e o nome da cidade. As informações que variavam nela era a escrita do alfabeto ou dos numerais.

Como essa era uma atividade que os alunos já faziam desde o início do ano e considerando que já estávamos no meio do segundo semestre letivo, a grande maioria não precisava mais do modelo (escrito na lousa ou na folha que eles portavam contendo essa informação) e fazia tudo com considerável rapidez. Entretanto, João demandava sempre mais tempo e auxílio na realização dessa atividade, e Maria me pediu que eu o ajudasse, a fim de que ela pudesse acompanhar o restante da turma. Sentei-me ao lado daquela criança, dividindo a cadeira, e fui auxiliá-lo. Fizemos a atividade e passamos para o livro, mas ele sempre perguntava “por que a Tia não podia ir ajudar no meu lugar se toda hora ela ia até a mesa dele pra ver o caderno”.

Esse passear pela sala olhando tanto os cadernos e o que os meninos estavam fazendo era algo comum na prática da professora. Enquanto os alunos faziam suas atividades, ela supervisionava o que e como estavam fazendo e intervinha quando necessário. Alguns não

esperavam que ela chegasse às suas mesas e iam ao encontro da professora ou aproveitavam aquele momento para conversar ou comparar suas atividades com as do colega, gerando mais barulho. Às vezes, a professora os atendia quando solicitavam, outras vezes pedia para que voltassem a seus lugares para, depois, ela se encaminhar até a mesa deles, sempre tendo o cuidado de atender a todos. Buscava ela maneiras de responder coletivamente às demandas, mas isso, em grande parte das vezes, não funcionava, passando Maria a atendê-los individualmente.

Compreendi, então, o que significava uma afirmação que repetidamente me fazia: a de que os alunos do ciclo de alfabetização eram muito dependentes e exigiam muito do professor. A questão que me ficou era se essa dependência era efetivamente dos alunos ou consequência de uma própria dança relacional que Maria construía com as crianças naquela sala. Entendidos como frágeis, todos tinham que ser cuidados e entendidos como frágeis, e ninguém poderia ser frustrado. Entendidos como frágeis, todos se tornavam dependentes e ela, a professora, se cobrava na dupla função de educadora e mãe. Talvez a independência de um aluno a incomodasse, pois desestruturaria a produção de verdade – a produção de um modo de se fazer professora –, na qual ela construía sua estabilidade profissional.

Passados seus oito dias de licença, Laura retornou às suas atividades no 1º Ano, e Maria se afastou. Até aquele momento, todos os dias que eu havia vivenciado as aulas naquela turma, os(as) alunos(as) se mostravam agitado(a)s, falantes, resistindo aos comandos da professora e de outros colegas. Consequentemente, todas as atividades trabalhadas em sala demoravam muito para serem finalizadas, e a correção delas exigia enorme esforço por parte da professora. As crianças pouco colaboravam com a professora ou entre si, e, pela confusão estabelecida, Maria precisava repetir várias vezes as mesmas informações, além de ter que acompanhar individualmente os alunos para que as atividades não ficassem incompletas ou sem fazer. O barulho e a agitação eram incessantes. Mas não foi assim naquele dia que presenciei a primeira aula de Laura.

Eu não a conhecia em sua prática como docente, e qual não foi a minha surpresa ao ver Laura iniciando sua primeira aula com música,

construindo uma dinâmica que envolveu a participação de todos os alunos. Como narrei, até aquele dia eu ainda não havia presenciado isso naquela sala: aquelas crianças, em alegria colaborativa, focadas na realização de uma atividade em sala. Laura lecionou demonstrando tranquilidade, segurança e tendo a cooperação de todos os alunos na condução das atividades propostas. Ela colocou os alunos em duplas, e estas formavam um círculo no meio da sala. Os alunos cantavam e, seguindo uma coreografia definida, abraçavam-se e trocavam de par. Laura estava entre eles, e a alegria e satisfação de todos com a atividade se percebiam pelos risos altos e radiantes. Terminada a atividade, os alunos voltaram para os seus lugares, sentaram-se e, ouvindo a professora, obedeceram a seus comandos, fazendo o que lhes era proposto sem grandes confusões, conversas ou caminhadas pela sala.

Fiquei impressionada com a diferença no comportamento das crianças, pois aquela me pareceu uma turma completamente diferente da que, na semana anterior, eu acompanhava. Os(as) alunos(as) mudaram ou o que mudou foi o próprio modo de produção de uma aula e, conseqüentemente, o próprio modo de se fazer professora, de se praticar um currículo e de se conceber os(as) estudantes? Impulsionada por esses questionamentos, procurei seguir possíveis modos de organização da vida e da docência que participavam da produção de subjetividade na qual Laura estava imersa.

Nesse sentido, temos que, à época da pesquisa, Laura era uma mulher de cerca de 30 anos, solteira, sem filhos e que contava com poucos anos de magistério, tendo se formado em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa e logo ingressado no mestrado acadêmico. Diferente de Maria, desde a infância Laura não queria ser professora. Segundo ela:

Então, eu... não é que eu sabia desde o início que eu queria ser professora não, mas eu terminei o Ensino Médio com o curso técnico em informática e aí meu pai, assim, queria que a gente seguisse essa área da tecnologia, que dava dinheiro né, digamos assim. Só que aí a gente foi dar aula de informática, aí é que realmente a gente... eu e minha irmã né,...a gente gostou disso, dessa área, apaixonamos e fomos fazer Pedagogia. Meu primeiro vestibular foi em Ciências da Computação, não passei nem no ponto de corte, na época tinha isso, né. Aí depois, no segundo vestibular foi Pedagogia. Aí fiz o curso, me encontrei na profissão

desde então. Só que a gente aproveita as oportunidades né, então, assim que eu me formei, eu fui para a pós-graduação, entrei no mestrado e adiei a entrada em exercício propriamente dita, dar aula mesmo, né. Eu tive algumas nuances, continuei dando aula de informática, peguei também um emprego de coordenação pedagógica, mas de curso técnico, que é diferente de escola, propriamente dita assim, escola de fundamental, né. E aí depois surgiu a oportunidade [de lecionar no Ensino Fundamental], eu falei “ah, eu acho que eu preciso do chão da sala de aula”. Acho não, né; tinha certeza que eu precisava disso. E aí fui para os contratos, designação e aí efetivei no meio do ano.

Laura tentou seguir as orientações do pai, mas não conseguiu. Sua experiência como docente a conquistou. Essa experiência não se refere meramente ao ato de fazer algo, mas, como afirma Larrosa (2016, p. 25), “o sujeito da experiência seria algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Foi na experiência de se ver afetada pela docência em aulas de Informática que Laura começou a se abrir à possibilidade de se constituir professora e, assim, aventurar-se nos desafios de um curso de Pedagogia que, se por um lado compunha com seus desejos, por outro não se encontrava com as expectativas familiares para uma profissão de sucesso e rentabilidade financeira.

Contudo, para Laura a sua formação universitária foi imprescindível para sua atuação enquanto docente:

Minha formação acadêmica foi extremamente enriquecedora assim. Eu não saberia estar dentro de uma sala de aula sem ter passado pela universidade. Por exemplo: a questão do planejamento, a questão das próprias leis que regem a escola; e aí eu estou falando de legislação mesmo, da parte legal. Porque antes, assim, quando eu saí, eu ficava pensando assim: oh gente, quem fala que eu tenho que aprender isso? Quem fala que é isso que eu preciso para ter um diploma? Então a graduação me esclareceu isso, basicamente né. Então eu me lembro de todas as disciplinas que eu fiz, todos os professores, eu lembro, de como foi dada né, enfim, levada, lembro da minha postura também durante a graduação.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa se foca na formação de um pedagogo generalista, que se disponha a lidar com a diversidade de aspectos presentes na profissão. E o valor dado às disciplinas e estudos realizados durante a graduação apontam para uma

valorização do conhecimento acadêmico por parte de Laura. Segundo a docente, foi a sua passagem pela universidade que a ensinou a ser professora, mostrando-lhe a importância de estudar, de sistematizar os conhecimentos. Foi durante a trajetória acadêmica que Laura compreendeu as legislações, os currículos e a importância disso para sua prática. Segundo Laura, o entendimento sobre as questões que compõem a rotina da sala – como o planejamento, a didática, as maneiras de lidar e solucionar conflitos – foi aprendido dentro do curso de Pedagogia, o que sugere que ela se enovelou inicialmente em um modo mais acadêmico de pensar a escola, o professor e a intervenção em sala.

Assim, no mesmo movimento em que se mostrava muito organizada e disciplinada em suas ações e planejamentos com aquela sala, apresentava-se criativa e mobilizada a criar outras dinâmicas, outros currículos no fazer de uma aula. Mas havia, em seu ato criativo, o pavimento do controle e do planejado, pois, para ela, “o planejamento é muito importante para se ter uma boa aula, uma aula onde os alunos realmente aprendam”. Focava, assim, em práticas que propunham mobilizar os alunos para a abertura à experiência, a se sentirem efetivamente afetados no encontro com os conteúdos curriculares apresentados. Por sua vista, tal atitude já supunha outra produção da experiência da criança: não aquela que necessitava ser protegida e não frustrada, mas aquela que, ativa, podia construir ativamente seus próprios conhecimentos, mediados pela ação de um(a) professor(a) facilitador(a), mas não necessariamente nutridor(a) ou maternal. Assim, a professora sempre trazia de casa materiais e, ou, atividades elaboradas especialmente para a especificidade de cada aula. Às vezes, eram mapas coloridos à mão, com caravelas e navegadores, que serviriam para explicar a viagem de Pedro Álvares Cabral ao Brasil; outras vezes, surgia com um calendário que continha todos os meses e dias da semana para serem coloridos diariamente pelas crianças; varinha de condão para apontar o alfabeto enquanto todos cantavam uma música que apresentava as letras que o compõem.

Todas essas "coisinhas", esses detalhes indicavam um currículo praticado por ela, um currículo que, atento aos detalhes, visava produzir uma experiência de curiosidade e encantamento, trabalhando muitas vezes

conteúdos que se situavam para além do que estava posto no livro didático. Criava, como diria Oliveira (2012), currículos únicos, inéditos, irrepetíveis. Mas é importante aqui frisar que entendo que o currículo praticado por Maria era único e irrepetível em sua trajetória, uma vez que era igualmente constituído na relação dela consigo mesma e com as crianças sob sua responsabilidade. Entretanto, enquanto Maria se produzia numa postura docente de auxílio a seres frágeis, Laura construía sua sala numa postura de produção de encantamento, valorizando um *fazer-com* mais do que um *fazer-para*. Laura relata sobre essa sua prática curricular da seguinte maneira:

Falar de currículo é uma coisa muito assim, especial, porque na minha graduação inteira eu quis estudar currículo e estudei o currículo dentro de um contexto de educação do campo, que tem uma visão assim, do global muito mais forte do que as outras opções teóricas mais tradicionais. Então falar de currículo comigo é falar de vivência, do dia a dia. Então, eu não sei dar uma aula só ali pela cartilha sabe? Eu não sei dar uma aula só pelo que o PCN está dizendo, porque foge daquilo ali; não é que foge, mas ele [o currículo] é muito mais amplo quando você vem e a criança traz consigo uma bagagem da família, do ambiente em que ela vive, da comunidade em que ela vive. Você precisa incluir isso! Então, você tem sim esse amparo das diretrizes, o que uma criança nessa faixa etária vai desenvolver, o que ela é capaz de desenvolver, até porque tem estudos para isso, eu não posso negar anos de estudo de tais pessoas que chegaram a isso e tal.

A noção de que criança traz consigo uma “bagagem” de experiências remete novamente à perspectiva de que a aprendizagem se faz em redes de conhecimento que não se limitam ao espaço da escola, mas o atravessam e o transbordam. Essa bagagem produz as crianças como expressões que já possuem um conhecimento; são capazes de contribuir, de promover uma ação que não a mera “irresponsabilidade” da bagunça. Dessa maneira, confiando na produção de uma aula que pudesse conversar com o inventivo e com o colaborativo, ao início das aulas Laura repetia o movimento de sempre trazer uma dinâmica ou uma música para começar seu trabalho com os(as) alunos(as). Estes(as) continuavam a demonstrar que gostavam bastante daquelas atividades e sempre participavam ativamente, como no dia da dinâmica do “peixe Tomás”.

Naquele dia, Laura chegou à sala, retirou da mochila um balão e alguns pedaços de “colorset” recortados irregularmente. De onde eu estava na sala, não era possível identificar o que representavam aqueles papéis. A professora encheu o balão e, com o auxílio de uma fita adesiva, colou os papéis nele, formando um pequeno peixe, que foi nomeado Tomás. Quando a professora “apresentou” o Tomás para os(as) alunos(as), a alegria e a animação foram contagiante. Então, ela informou as diretrizes da dinâmica a ser feita: os alunos ficavam em círculo e deveriam cantar a música “Se eu fosse um peixinho”¹¹, com o peixe na mão e passá-lo para o coleguinha, que faria a mesma coisa até que todos já tivessem cantado. Essa forma de praticar um currículo, além de estar pautada na LDB 9394/96 em seu artigo 26, parágrafo 6 – que estabelece que a música deve ser conteúdo obrigatório do componente curricular Arte (BRASIL, 1996) –, encontrava respaldo nas palavras de Kastrup (2005, p. 1278), quando considerou que:

A novidade e a surpresa configuram uma das faces da dupla temporalidade da aprendizagem. A segunda face de sua temporalidade é a sedimentação e o enraizamento. A sedimentação do aprendizado ocorre por intermédio da repetição e do ritmo de um treino que se dá por meio de um conjunto de sessões consecutivas e regulares. O sentido do treino é criar um campo estável de sedimentação e acolhimento de experiências afectivas inesperadas, que fogem ao controle do eu. A regularidade das sessões tem como efeito a criação de uma familiaridade com as experiências de *breakdown* e, enfim, o desenvolvimento de uma atitude cognitiva e atencional ao plano das forças. O processo começa com esforço, por intermédio de uma atitude consciente e intencional, mas que se torna, com a prática, espontânea e inintencional.

Podemos entender a prática da professora Laura tanto como uma forma de disciplinar o comportamento e os corpos dos alunos quanto também como uma maneira de fazer que esses mesmos corpos se extrapolassem, no permitir criar outros ritmos e outras sensibilidades a partir da entrada da arte e da expressão no território da sala e do currículo ali praticado. Se com tais atividades e sem se exceder em palavras de ordem, Laura disciplinava o barulho e movimento nas aulas, ela igualmente trazia outros barulhos e a possibilidade de outros movimentos que iam além dos

¹¹ “A canoa virou, por deixá-la virar, foi por causa do Chico que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, eu tirava o Chico lá do fundo do mar”.

limites de conteúdos presentes nos livros escolares. Alunos(as) e professora acabavam por se entregarem a pequenas experimentações expressivas a cada encontro, que seguia mais ou menos a seguinte sequência: dinâmica + diversão + risos + barulho. O barulho, ainda presente, havia se transformado em efeito de colaboração e participação.

Não se transtornando diante dos conflitos gerados entre os alunos e por eles, as aulas praticadas por Laura diferenciavam daquelas lecionadas por Maria. Isso porque, se esta última muitas vezes era tragada pelo ritmo de seus discentes, Laura se organizava como uma figura de autoridade tanto na atitude de fazer valer sua vontade em sala quanto também na proposta de tratar todas as crianças de sua turma dentro da mesma exigência, não diferenciando os discentes em termos de trajetórias “sofridas” de vida. E isso ficou evidenciado quando novamente nos encontramos com João.

Laura havia aproveitado a aula de Educação Física para arrumar o armário da sala, a fim de retirar dele o que não era seu e também os materiais que não pretendia usar. Conversávamos enquanto ela se dedicava àquela ação, quando, de repente, João chegou de volta à sala. Laura perguntou-lhe o que havia acontecido e ele, mais uma vez com cara de choro e de bravo, disse a ela que (novamente) se desentendeu com um coleguinha durante a atividade de Educação Física e a professora o mandou de volta à sala. Laura ficou atenta ao narrar da criança e depois que ele expôs todo o acontecimento que culminou com sua “expulsão”, a docente explicou que ele estava errado por ter agredido o colega e que precisava melhorar seu comportamento, pois, assim, todos os coleguinhos ficariam chateados e não iriam mais querer brincar com ele.

João disse que havia entendido, pediu desculpas e perguntou se poderia colorir naquele momento, pois queria colorir o desenho que estava na mochila. Laura não permitiu e o deu outra atividade para ele fazer, explicando que sua presença fora da aula de Educação Física era um castigo e não um presente e que, portanto, não poderia simplesmente fazer o que quisesse.

Fiquei observando a cena sem dizer nada, mas pensando na diferença de atitude com o que havia acontecido com Maria. Toda uma produção de sentido a respeito da infância, a respeito da carência e da

tolerância à frustração, colocava em movimento diferentes práticas, diferentes maneiras de conceber uma educação e uma organização dos limites. Deixando, pois, João com seu exercício, Laura continuou a organizar o armário e voltou a conversar comigo sem demonstrar se havia sido afetada pela criança. Não me parecia que se sentia refém da aprovação de seus alunos nem dos pais deles.

Na semana seguinte, estávamos novamente em sala quando o João, mais uma vez e pelo mesmo motivo, fora retirado da aula de Educação Física e se apresentava à nossa frente. Para minha surpresa, Laura irritou-se imediatamente com aquela conduta repetitiva da criança e, virando-se para mim, disse:

Oh, gente! Este menino não vai fazer Educação Física mais não? Toda aula ele vem pra sala. E se eu não estivesse aqui? E se eu tivesse saído pra resolver alguma coisa, como é que fica? Ele ia ficar sozinho aqui? Assim não dá, né?!

Fiquei de cabeça baixa pensando que resposta dar a ela. Não encontrei nenhuma. Também não precisava, ela mesma resolveu. Foi saindo da sala enquanto me dizia “já volto!”.

Fiquei olhando João debruçado na mesa de cabeça baixa, sem saber o que fazer e o que dizer. Em poucos minutos, Laura retornou e entregou a João um papel e lhe pediu que entregasse ao seu responsável. Quando a aula terminou, a professora me relatou que havia solicitado à diretora que convocasse a família do aluno para uma conversa sobre seu comportamento durante as aulas, pois não poderia mais aceitar que ele continuasse choramingando “por nada” e arrumando confusão com os colegas. Isso sem contar que continuava ele a trazer as atividades sempre em atraso e os deveres se apresentavam incompletos ou sem fazer.

No dia seguinte, no início da aula, a professora atendeu à família de João e, após mais de uma hora de conversa, ela retornou à sala aparentando estar bastante cansada e continuou sua aula normalmente. João a olhava sem nada dizer; por sua vez, ela também não se dirigiu à criança. Quando saíram para o recreio, Laura relatou-me a mesma história que Maria havia dito sobre os problemas familiares de João, porém

questionou “como uma família poderia terceirizar a educação de uma criança daquela maneira?”.

Laura não se sentia comprometida a ter que suprir as carências afetivas da criança da mesma maneira que Maria fazia. O olhar sobre João e seus problemas eram igualmente muito diferenciados na prática das duas professoras: enquanto Laura se preocupava com as questões pedagógicas da formação da criança, atenta às dificuldades escolares dessa aluna, Maria tentava suprir potenciais ausências afetivas e familiares do menino, justificando sua permissividade para com ele no fato de o definir como um "coitadinho que vive abandonado". São duas posturas que geravam, por sua vez, dois modos de *pensaragir* na sala de aula, no desenvolvimento das atividades curriculares, na produção de limites e no trato com as famílias.

A maneira como ambas as professoras veem a família e sua função também mostra diferenças, enquanto para Maria a família precisa se mostrar apta a solucionar os problemas apresentados pelo aluno, como ela mesma afirma:

Quando o aluno dá problema, é a família que resolve. É família! Quando tem né?! Porque agora... se bem que a supervisora é boa nisso. O aluno tem um responsável, aquele que está ali, aquele que assinou, porque ele não vem pra escola sem ninguém, sozinho. Aquela pessoa que assinou matrícula a gente corre atrás, tenta correr atrás e buscar apoio com alguém.

Para Laura, é preciso saber o que está acontecendo e conhecer a família para, então, buscar a solução do problema:

A questão é assim, é você saber separar muito as coisas, igual quando eu chamo uma família para conversar e eu descubro que o pai não aparece, não registrou, quando aparece, isso é relato de família, é para estragar a criança, a mãe não aparece, a mãe enfim, a vida é completamente complicada, bagunçada, a avó analfabeta e sabe, enfim, se você tem n problemas ali no meio e você está tentando ensinar o alfabeto para a criança, quer dizer, você não é psicóloga, você não é médica, você não é assistente social, você não é dono do Bahamas para ficar dando mantimentos, alimento e você tem que resolver isso. Então quer dizer, quando você consegue a família e sabe desses problemas todos, primeiro, o olhar sobre a criança muda, completamente, que aí então você entende como que a criança responde a determinadas coisas, porque que ela não faz dever, porque que ela não chega e realmente, emburra, faz pirraça, porque ela não tem uma estrutura que dê a ela uma segurança de que o dever é importante, é preciso ser feito, tem alguém para fazer o dever com

ele, então assim, a questão é você saber separar essas coisas e falar: olha, nós estamos aqui porque o seu filho está matriculado numa escola e nós precisamos achar um caminho para que ele aprenda, da melhor forma possível. Então, se na sua casa você não tem alguém para explicar as coisas pra ele, pra sentar com ele e estudar o dever e tal e não sei o que, você precisa achar uma pessoa para que faça isso, ele precisa disso, desse apoio. A gente não manda dever para casa só para manter o menino ocupado, o dever é uma extensão da escola. E aí você tenta achar junto com a família alguma estratégia, algum caminho e tal. Quando a família não está literalmente presente você tenta fazer o que é possível dentro de sala de aula. Tira uns minutinhos ali para fazer uma atividade a mais, senta, conversa enquanto outros fazem atividade você vem, você chama, você tenta dar um norte e vai tentando tapar os buracos né.

Assim, ficou claro que, enquanto Maria atribui funções e espera que cada qual desempenhe seu papel correta e satisfatoriamente, Laura busca conhecer a família para entender seu aluno e criar estratégias para melhorar sua aprendizagem, tentando solucionar o problema. São evidentes a necessidade e importância da relação entre família e escola para a aprendizagem do aluno, principalmente porque essa relação também faz parte da constituição profissional do professor.

Assim, posso dizer que uma sala não é uma entidade inerte e muito menos uma turma mantém uma identidade de conduta fixa, independentemente das relações que nela tomam vida. Os currículos praticados pelas duas professoras aqui apresentadas atravessavam determinações de singularidades pessoais de ambas, mas também compuseram ritmos diferentes no encontro com os alunos. Estes responderam às possibilidades que lhes foram apresentadas e, igualmente, construíram com as professoras a sala de aula que habitavam.

5 PARA ENCERRAR, MAS NÃO CONCLUIR

Neste estudo, busquei seguir a produção da docência de duas professoras no 1º ano do Ensino Fundamental e problematizar o que as levava a se apresentarem de maneiras tão diferentes diante dos desafios e dificuldades dos cotidianos da sala de aula. Nesse sentido, este trabalho se construiu na proposta de acompanhar as maneiras como Laura e Maria se construíam professoras e, conseqüentemente, os diferentes currículos que praticavam no cotidiano escolar.

Durante a pesquisa ficaram evidenciadas a mobilidade, a efervescência e a vivacidade nos cotidianos da sala de aula pesquisada e nos conseqüentes currículos “não oficiais” que ganhavam vida em meio às relações. Nesses processos relacionais era construído um ambiente vivo, dinâmico e imerso na produção de modos de convivência engendrados em formas de *verpercebersentir* um mundo. Mundo esse que tanto me afetara quanto também atingia e modificava movimentos das docentes e das crianças por elas assistidas.

Assim, a partir da vivência aqui narrada, penso, ainda que em rumos provisórios, que é importante considerar que um(a) professor(a) não se constrói apenas em sua formação técnica, circunscrita a uma sala de aula de universidade ou de magistério, mas principalmente enquanto imerso(a) em um processo coletivo. Por “coletivo” compreendo toda uma produção de subjetividade que instaura maneiras de pensar modelos de família, formas disciplinares, sonhos de futuro, práticas de acolhimento do que é significado como frágil etc.

Enquanto processo, escola, alunos e professores se modelam continuamente, enquanto seus mundos se afetam, se misturam, entram em conflitos. E, assim, as práticas de um(a) professor(a) conversa como os coletivos que o(a) envolvem e constroem um território de referência para suas ações, um chão identitário que dá respaldo a “um” mundo que o(a) professor(a) pratica no convívio em sala de aula. Assim, profissionalmente, enquanto docentes, acabamos por refletir e multiplicar as construções de sentido e de realidade que vamos fazendo ao longo de nossas vidas. Construímos-nos como docentes enredados a todas as nossas vivências e experiências pessoais e profissionais.

É igualmente nesse labor diário de se constituir profissionalmente que docentes constroem e praticam currículos que dialogam com muitas camadas de subjetivação que atravessam a vida particular do(a) professor(a) e as de seus alunos: questões afetivas, econômicas, políticas, estéticas parecem conversar com caminhos de aprendizagem que cobram dos envolvidos respostas rápidas, construções coletivas, que tanto podem ampliar as possibilidades de mundo dos envolvidos quanto limitá-los a um roteiro específico e a um papel determinado: como aconteceu com Maria, tantas vezes raptada de si mesma em seu medo de desagradar, e com Laura, desejosa de fazer experimentações artísticas nos encontros que realizava com seus alunos.

Assim como as escolhas profissionais, a forma como os indivíduos se apresentam e as suas decisões dizem muito sobre o currículo que praticam, e o movimento inverso também é processo recorrente.

Podemos, assim, afirmar que a constituição de um(a) professor(a) é um processo movente, vivo, pois como também viva é sua prática curricular, a se fazer tanto com o apoio do livro didático quanto também no de repente das construções cotidianas na escola. Essas construções não se encerram, posto que suas permanentes transformações e mudanças fazem que mesmo a repetição e a rotina sejam atravessadas por movimentos que podem continuamente modificá-las. Dessa forma, tanto os currículos praticados quanto os alunos e professores que neles se envolvem na construção de dinâmicas de aprendizagem são igualmente inacabados, pois estão em constante construção.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã**. Rio de Janeiro: UERJ, agosto de 2005. (Projeto incorporado ao PROCiência).

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Pesquisar os cotidianos na lógica das redes cotidianas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 1998.

ALVES, Zelia M. M.; BIASOLI, 2005; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paideia**, Ribeirão Preto, SP, n. 2, fev./jul. 1992.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BRASIL. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> . Acesso em: jul. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jul. 2018.

CARVALHO, Francisca Aparecida Nayara. **Impacto da relação entre família e escola no desempenho acadêmico do aluno**. Monografias Brasil

Escola, 2018. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/impacto-relacao-entre-familia-escola-no-desempenho-academico-aluno.htm>>. Acesso em: nov. 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Trad. por Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DPetAlii; Vitória: NUPEC/UFES, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos emblemas, sinais: morfologia e historia**. Trad. por Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, set./dez. 2005

KASTRUP, Virgínia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeire de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Trad. por Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPES, Eduardo Simonini. **Por um triz**. Emancipação. Ponta Grossa, PR, 2009. p. 271-286. Disponível em: <<http://www.uepg.br/emancipacao...>>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAS GERAIS – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Resolução SEE nº 2197**, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2012.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SILVA, Renata Valério da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 11, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7198>>. Acesso em: out. 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DPet Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. (Coleção Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Por uma epistemologia de formação**: conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – ProPED/UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

RIBEIRO, Amélia E. do Amaral; ABREU, Ana Cláudia dos Santos; BAPTISTA, Alessandra Ribeiro; LUCENA, Magda Cristina D. Da formação inicial à formação continuada do professor alfabetizador: do Brasil-Colônia aos dias atuais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21185_9151.pdf>. Acesso em: out. 2018.

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

SANTANA, Djanira Ribeiro Santana. A função da mulher na Educação Infantil: mãe ou professora? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.16.pdf>. Acesso em: out. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, 2008. Especial.