

CONVERSAS ENTRE PROFESSORXS¹: ALTERIDADES E SINGULARIDADES

GRAÇA REGINA FRANCO DA SILVA REIS²

RENATA LÚCIA BAPTISTA FLORES³

Resumo: Este texto tem como objetivo compartilhar a experiência teórico-metodológica, que se traduz em práticas, em um projeto de pesquisa e extensão que se organiza no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desde 2010, vimos desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão com professorxs com o intuito de trocar experiências de práticas curriculares desenvolvidas. Dessa forma, tecemos um Projeto de Formação Continuada que se estabelece a partir da ideia freireana (1987) de que o processo educativo de formação humana, e também acadêmica e profissional, ocorre na relação com o Outro, com os pares, que estão inseridos no mundo, num contexto. O objetivo tem sido pesquisar as práticas cotidianas, vividas e por viver, e as histórias de vida dessxs professorxs, entendendo que essas práticas e essas histórias são parte da multiplicidade de contextos onde se dá a formação profissional (ALVES, 2002). Investigar a formação por meio dessa perspectiva foi se mostrando para nós um potente elemento para compreendermos a tessitura do diálogo entre experiência e docência, o que vimos denominando formação cotidiana.

Palavras-chave: Formação continuada; Formação profissional; Formação cotidiana.

¹ Apesar de não haver consenso em relação a essa forma, fazemos a opção de utilizar a indistinção de gênero (usando x) na referência aos docentes considerando ser um modo possível de afirmar nosso entendimento de que todos os sujeitos são parte, são percebidos na diversidade em que o mundo é composto.

² Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutora em Educação, e-mail – francodasilvareis@gmail.com

³ Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação, e-mail – renataflores2010@gmail.com

Abstract: This paper aims to share the theoretical and methodological experience, which translates into practice in a research and extension project that is organized on the Application School of the Federal University of Rio de Janeiro. Since 2010, we have been developing research and extension activities with professorxs in order to exchange experiences of developed curriculum practices. Thus, we weave a Continued Education Project that is established from Freire's idea (1987) that the educational process of human development, as well as academic and professional, occurs in relation to the other, with peers, who are included in world in a context. The goal has been researching the everyday practices, lived and live, and the life stories desxs professorxs, understanding that these practices and these stories are part of the multiplicity of contexts where it gives vocational training (ALVES, 2002). Investigate the training through this perspective was proving to be a powerful element for us to understand the fabric of dialogue between experience and teaching, what we saw styling everyday training.

Keywords: Continuing Education; Professional qualification; Daily training.

A narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.

Walter Benjamin

No filme *Colcha de retalhos*⁴, a personagem Finn, vivida pela atriz Winona Ryder, acompanha a confecção de uma colcha de retalhos que irá receber de presente de casamento e cujo tema é “onde mora o amor”. Nesse contexto, acompanha o trabalho de um grupo de mulheres maduras, que costumam reunir-se a cada ano para confeccionar uma colcha. Trabalho que é recheado pelas lembranças, pelas conversas em que compartilham suas experiências de vida. Cada uma delas borda um pedaço de pano, imprimindo nele algo

⁴ “How to make an american quilt” é uma produção estadunidense, de 1995, baseada em romance homônimo de Whitney Otto e dirigida por Jocelyn Moorhouse

relacionado com o seu sentimento e vivência em relação à temática combinada. No final, elas unem todos os pedaços formando uma linda colcha artesanal, compondo através desses bordados a robustez de um cobertor que é de retalhos, mas, sobretudo, que é também de pedaços de histórias singulares de vidas e, ao mesmo tempo, de expressão de algo que nos toca a todos, no caso, o amor.

Esse enredo nos remete à ideia de que as narrativas são potentes formas de expressão, como percebe Walter Benjamin, das singularidades e, ao mesmo tempo, das questões que nos unem, nos relacionam.

Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único? (BENJAMIN, 1994, p. 221)

Essa breve introdução intenta apresentar esse texto que objetiva compartilhar a experiência teórico-metodológica, que se traduz em práticas, em um projeto de pesquisa e extensão que se organiza no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Assim como sugere o filme, nosso objetivo é tecer um diálogo entre o que temos vivido na relação com professores e o que temos acumulado na leitura de autores. As histórias de vida e as noções que usamos serão costuradas numa junção/reflexão/tessitura que objetiva discutir a relação de experiência e formação de professorxs a partir do trabalho que se funda e estrutura em rodas de conversa.

1. AS CONVERSAS ENTRE XS PROFESSORXS

*Ninguém educa ninguém,
ninguém se educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.*

Paulo Freire

Desde 2010, vimos desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão com professorxs com o intuito de trocar experiências de práticas curriculares desenvolvidas a fim de tecer uma Política de Formação Continuada que se

estabelece a partir da ideia freireana (1987) de que o processo educativo de formação humana, e também acadêmica e profissional, ocorre na relação com o Outro, com os pares, que estão inseridos no mundo, num contexto.

Iniciado em agosto de 2010, o projeto “Conversas entre professores: a prática como ponto de encontro, outra forma de pensar a formação e os currículos praticados” atuou em suas primeiras atividades junto a professorxs da rede pública do município de Queimados, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. O objetivo deste trabalho era então pesquisar as práticas cotidianas, vividas e por viver, e as histórias de vida dessxs professorxs, entendendo que essas práticas e essas histórias são parte da multiplicidade de contextos onde se dá a formação profissional (ALVES, 2002). Investigar a formação por meio dessa perspectiva foi se mostrando para nós um potente elemento para compreendermos a tessitura do diálogo entre experiência e docência, o que vimos denominando formação cotidiana.

Ao escolhermos um município da Baixada Fluminense para iniciarmos o trabalho, nossa ideia era poder dialogar com professores de *espaços tempos* que historicamente têm sido reconhecidos apenas por sua relação com a violência. Em nossa visão, esta desqualificação se dá quando, por meio de discursos produzidos, se retira de um *espaço tempo* a sua complexidade. Nessa perspectiva, impera um discurso generalista e generalizante, a partir do qual se conforma uma hegemonia de olhar. Em relação à Baixada Fluminense, por exemplo, o que se avoluma de discurso aponta a região como o *lócus* dos pobres, dos violentos, dos incivilizados (ARROYO, 2010; SKLIAR, 2005), o que se traduz na invisibilização do que ali é produzido para além da caricatura. No entanto, sabemos que a vida cotidiana acontece apesar dos discursos, o que possibilita a produção de movimentos contra-hegemônicos e de resistência a esses discursos. Há hoje na Baixada uma série de movimentos sociais atuando e que promovem o conhecimento-emancipação (SANTOS, 1995), por meio da participação, da solidariedade e da racionalidade estético-expressiva, desinvisibilizando iniciativas que mostram que, assim como a Vila, a Baixada *não quer abafar ninguém, só quer mostrar que faz samba também*⁵.

⁵ Palpite infeliz, música de Noel Rosa, que se refere ao bairro de Vila Isabel. Uso a expressão a partir de um texto de Nilda Alves (2008), em que ela usa a expressão em defesa dos estudos do cotidiano.

Tentando caminhar na direção de um projeto contra-hegemônico de formação, trabalhamos com xs professorxs desse município por meio de rodas de conversa em que cada umx tinha a possibilidade de narrar sua história de vida e suas práticas como praticantes da docência. Acreditamos com isso poder estabelecer um projeto mais emancipatório na perspectiva apontada acima, ou seja, uma formação participativa e pautada na solidariedade. As narrativas dessas histórias contribuem para a formação dessas professoras, porque são tratadas na perspectiva da auto formação, e do autoconhecimento, porque entendemos que “ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p. 167).

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

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

Pineau (2010) aponta que esta autoformação por meio das histórias de vida se dá de forma enredada num processo que ele concebe como tríplice, ou seja, a heteroformação, a ecoformação e a autoformação. A heteroformação se dá intermediada pela sua vivência na família, na comunidade, sua educação formal e informal e pelas heranças culturais, ou seja, na relação com os outros. A

ecoformação seria a interação do sujeito com o meio ambiente, suas influências climáticas e físicas, entendendo que essa interação física produz culturas diferenciadas. A autoformação se daria então por meio da conscientização desses processos presentes e constitutivos da vida dos sujeitos. Para Pineau este é um processo tríplice, para nós, a tessitura de uma rede que abarca todos os fios entrelaçados da vida cotidiana, ou seja, compreendemos que a autoformação abarca todos esses processos sobre os quais Pineau se refere, mas sem que possamos separá-los. Essa ideia de formação em rede nos ajuda a entender que todos os aspectos da vida das professoras são importantes, ou seja, não há irrelevância nas discussões que traçamos, tudo o que dizem faz parte do que são e do que consideram importante narrar. Um desabafo sobre o espaço de trabalho, do cansaço nas relações com as crianças e com os adultos da escola, o relato sobre o comportamento do filho, da manhã atribulada, da distância casa/trabalho... Enfim...

Nossos encontros com xs professorxs do município de Queimados, aconteceram a cada 21 dias, na sala de informática da Escola Municipal Oscar Weinschenck. As atividades aconteceram sempre no horário de trabalho dxs professorxs, que contavam com a atuação dos coordenadores das escolas em suas turmas nesses dias. Não é demais ressaltar que ao conhecer a vida de muitxs dessxs professorxs, percebemos o quanto o fato de nos encontrarmos nesse horário foi decisivo para a permanência de muitas delas no grupo, pois, em sua maioria, são arrimos de família, com mais de um emprego – muitxs em outro município – e precisam planejar suas aulas, cuidar de seus filhos, e realizar afazeres domésticos. Nesse sentido, e também em muitos outros – transporte e material impresso, por exemplo – o apoio da secretaria de educação foi fundamental.

O trabalho se estruturou com base na troca de experiências entre xs professorxs envolvidos. Todxs apresentavam aulas e atividades realizadas em suas turmas, a partir das quais momentos de rica discussão sobre as experiências vividas foram travados. A partir das narrativas de cada professor(x), uma infinidade de conexões e possibilidades, que produzem mais conexões e possibilidades, puderam ser percebidas e trocadas por todxs que puderam vivenciar aqueles momentos.

... em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. (BAKHTIN, 2006, p. 21)

Até 2013 o projeto se deu, então, nesse município, mas com o amadurecimento do trabalho fomos desejando espriar essa experiência para outros *espeçostempos*, entendendo que essa invisibilização em relação aos conhecimentos que se produz é processo vivido hegemonicamente por professoras e professores que atuam, cotidianamente, nas escolas Brasil afora. Em 2013, então, o projeto se desdobrou em outra estratégia: um curso de extensão com possibilidade de inscrição aberta a quaisquer professores do Ensino Fundamental I que desejassem conquistar uma vaga. Durante todo o ano realizamos encontros quinzenais à noite, no auditório do próprio CAP/UFRJ, nos quais promovemos rodas de conversa privilegiando a troca de experiências e leituras que tinham como grandes objetos de reflexão as questões que envolvem esse segmento da educação escolar. Em 2014, esse braço de atividade passou a ter duração de 1 semestre com encontros semanais, às quintas-feiras à noite e com mais uma novidade: além de ser aberto a professorxs em geral – sem quaisquer restrições em relação à rede em que atuam –, passamos a destinar vagas a estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ. Pela primeira vez realizamos uma proposta de trabalho na qual formação continuada e inicial puderam coabitar.

Neste ano de 2015, com um percurso de atuação já vivenciado, teremos os dois braços do projeto – atuação em município vizinho e curso semanal no CAP – em franca realização. Além disso, estruturamos um grupo de pesquisa “Conversas entre professorxs: alteridades e singularidades” que conta com cinco bolsistas⁶ e que semanalmente se reúne para ler, estudar, discutir... enfim, aprofundar-se teoricamente e lidar com os materiais que a prática constrói. Firmamos acordo com o município de Itatiaia este ano e desde março atuamos por lá uma vez por mês. O município possui pouco menos de 30 mil habitantes e sua rede municipal de ensino conta com X10 escolas. O grupo com o qual trabalhamos é de professorxs de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental Inicial. No segundo semestre, em paralelo ao projeto iniciado em Itatiaia, ocorrerá no CAP UFRJ o “Conversas sobre práticas nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, que consiste - em curso de extensão, já em sua terceira edição, organizado e ministrado por dez docentes do Colégio de Aplicação, e voltado a professorxs da Educação Básica e graduandxs de Pedagogia da UFRJ.

⁶ Franco Biondo, Maria do Carmo Holanda Ferreira, Izabela Borges, Thaís Lima de Oliveira Santos e Letícia Silva Souza

Não é demais ressaltar que apostamos nesse projeto e nessa abordagem como atuação contra-hegemônica potencializadora de necessárias revisões acerca do cotidiano das escolas e de seus profissionais, porque é o espanto com o “bem-sucedido” que ainda ecoa, como logo nos primeiros encontros um professor de Itatiaia nos faz lembrar com seu relato relatado por um de nossos bolsistas, Franco:

Outro professor relatou uma visita ao Museu Imperial de Petrópolis, na qual seus alunos de quinto ano acompanharam um guia do local. **O guia**, ao final da visita, **disse ter ficado impressionado** com os alunos, os quais souberam responder muitas perguntas que ele havia feito (2015)

Os estereótipos estão construídos, o senso-comum parece uníssono: era para os estudantes da escola pública itatiaense não saberem?! Mas, no fundo, parece que falam do que não conhecem, porque esse grupo que ‘impressionou’ o guia existe; x professor(x) que com esses estudantes trabalha, existe. Mas quem são esses Outros?

2. ALTERIDADES E SINGULARIDADES: DISCUTINDO O RECONHECIMENTO DO OUTRO, PROFESSOR(X), A PARTIR DE UM RELATO DE VIDA

*... os indivíduos não contam,
são contados.*

Tzvetan Todorov

Práticas de colonização de grupos não hegemônicos são regularmente conhecidas e repetem com frequência uma lógica de subalternização, desvalorização, invisibilização dos sujeitos, de suas histórias e suas ações. Tzvetan Todorov (2003) trouxe contribuição inestimável à discussão destas com a publicação de ‘A conquista da América.’ A partir da análise da conquista do continente, especialmente buscando através dos documentos históricos existentes resquícios, indícios, das relações travadas entre colonizadores e colonizados, fomenta importante reflexão sobre a questão da alteridade. Falando de Colombo num trecho, indica:

Sua atitude em relação a esta outra cultura é, na melhor das hipóteses, a de um colecionador de curiosidades, e nunca vem acompanhada de uma tentativa de compreender: observando, pela primeira vez, construções em alvenaria (durante a quarta viagem, na

costa de Honduras), contenta-se em ordenar que se quebre delas um pedaço, para guardar como lembrança. (TODOROV, 2003, p. 49)

Na contramão dessa lógica investimos num trabalho que objetiva exatamente desinvisibilizar e, com isso, conhecer/fazer conhecer e compreender as ‘construções’ cotidianas de professorxs em suas salas de aula.

Trabalhamos com os relatos de experiência e com a escrita de memoriais, o que nos possibilita conhecer essas professoras, suas histórias e expectativas em relação à docência. Gente de vida comum que, assim como nós, faz acontecer as escolas cotidianamente

Para Pacheco (2008) essxs professorxs que estão lá no cotidiano das escolas em geral não se constituem como campo de interesse nas pesquisas quantitativas e generalistas, em função do que ele denomina dupla discriminação. A primeira discriminação se refere à crença de que a essxs professorxs cabe apenas a “função” de reproduzir as propostas oficiais formuladas nas diferentes instâncias do poder, portanto, não há para essas “praticantes” um lugar na história. A segunda discriminação se relaciona aos saberes tecidos na prática que “ocupam”, nos discursos das pesquisas hegemônicas, um lugar de menor importância em relação à teoria, “numa clara alusão à dicotomia teoria-prática, conhecimento-senso comum ou saber-fazer, consagrada pelo pensamento moderno” (CERTEAU, 1994, p.51).

Como Pacheco, andamos na contramão desse discurso discriminatório, pois acreditamos que nas histórias de cada praticante estão registradas práticas cotidianas, de produção de saberes e de redes trançadas nos múltiplos *espaçotempos* das “escolas reais” (OLIVEIRA, 2003), que só elas sabem fazer. Dialogar com essxs professorxs, por meio dos encontros entre elxs e com elxs, reconhecendo e valorizando saberes e conhecimentos produzidos em suas práticas, tem se apresentado para nós como outro caminho, percurso capaz de revelar processos de formação e saberes ocultados ou invisibilizados.

Muitas perguntas nos movem, nos ajudando a caminhar pelo campo da pesquisa, sempre curiosos. Dessa maneira, tentamos romper com os métodos convencionais de investigação, buscando uma superação do que a modernidade privilegiou, o conhecimento-regulação (SANTOS, 2009), que tem engessado a vida de todo dia e as práticas cotidianas em modelos empobrecidos e generalizantes, desconsiderando os sujeitos. Queremos assim, deixar de apenas confirmar “[...] aquilo que nossas hipóteses iniciais previam que encontraríamos” (OLIVEIRA, 2008, p. 142). Propomos aqui privilegiar o conhecimento-emancipação, que

compreende o processo de conhecimento como “[...] uma trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo a um ponto de conhecimento chamado solidariedade” (SANTOS, 2009, p. 28).

Num contexto em que o entendimento hegemônico acerca da formação docente se encaminha crescentemente para a priorização do predomínio da técnica e da instrumentalização dxs professorxs em detrimento de sua formação político-filosófica (WEBER, 2003), este projeto se inscreve na intenção de realizar uma prática combativa a esta lógica. Com Gramsci (1916) e seus interlocutores, lembramo-nos de que:

A corrente humanística e a profissional ainda chocam-se no campo do ensino popular: ocorre tentar fundi-las, mas não se deve esquecer que antes do operário existe o homem, ao qual não deve ser retirada a possibilidade de movimento nos mais amplos horizontes do espírito para submetê-lo subitamente à máquina. (Zine apud Gramsci)

Recentemente aprovado, aliás, o Plano Nacional de Educação 2011-2020 mostra-se ainda bastante comprometido por esta visão tecnicista sistematizando de fato metas e estratégias que se revelam caminhos para ações pulverizadas de secretarias municipais e estaduais, de programas do MEC ou da CAPES e, ainda, muitas vezes via empresas privadas, fundações ou institutos, e que se concretizam em larga escala pela distribuição de kits, de materiais prontos. Uma política que entendemos esvaziar de modo brutal não apenas o percurso formativo dxs docentes, mas sobretudo a consistência de seu sentido profissional, reduzindo sua atuação a aplicadores de materiais que sequer produziram, expropriando seu saber.

No sentido contrário deste encaminhamento e reafirmando princípios do entendimento da formação profissional como também formação humana, dos sujeitos que se conformam profissionais, buscamos um percurso teórico-metodológico que refute a lógica do “treinamento em serviço” e valorize a ideia da formação contínua, que também se constrói no diálogo, na relação com o Outro e na reflexão com as/a partir das práticas cotidianas.

...a formação que acompanha a vida profissional do professor deve ocorrer de forma contínua, marcada por estudos, reflexões, retomadas, planejamentos, enfim, ações que contribuam efetivamente com seu exercício docente, incidindo, portanto, sobre a realidade escolar onde atua. Para isso, é preciso maior investimento na formação continuada, envolvendo os professores em momentos de estudos que contribuam decisivamente com o seu fazer pedagógico. (COSTA-HÜBES, 2013, p. 504)

Nossa intenção é ouvir o que professorxs têm a contar sobre suas práticas, compartilhar experiências, promovendo assim uma formação continuada onde todos aprendem/ensinam, numa perspectiva de horizontalização de saberes, produzindo diálogos que possam expressar os conflitos cotidianos que se apresentam em suas salas de aula e assim, coletivamente, pensar em caminhos que possam começar a trilhar.

Percebemos este percurso como fecundo, pois a partir de alguns conceitos estruturados por Bakhtin (2006), entendemos ser esta uma dinâmica em que é possível favorecer o acesso de uns a estratégias e reflexões de outrxs – colegas professorxs, e vice-versa; assim como possibilitar que o próprio sujeito se “enxergue” de outros ângulos, num exercício de nos ver de fora, a partir do excedente de visão, nossas próprias atuações, desvelando e construindo outras práticas possíveis.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente da minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele... (BAKHTIN, 2006, p. 23)

A fim de caminharmos para a conclusão desse texto, trazemos um relato que se deu no ano de 2011 e que nos parece contribuir com esta ideia do quanto a troca de práticas entre professorxs potencialmente enriquece o cotidiano de todxs xs envolvidos. Numa das rodas de conversa, Maria contou uma passagem de sua aula:

Essa questão da agitação da turma não é particularidade da turma dela [mostra uma colega que acabara de reclamar da sua turma] até pela diversidade, né? No caso, a minha turma tem crianças que vão dos 10 anos aos quinze anos completos, tem aluno que completou 15 anos agora, dia 16 de março então... A atividade diferente que eu fiz com a minha turma foi justamente por conta desse agito. O que estava acontecendo? Eu estava com dificuldades de fazer atividades com eles fora da sala de aula. Eles brigam muito, eles batem nos outros, né? E aí a atividade diferenciada que eu consegui fazer com eles foi levar um CD, uma música tranquila, ambiente. A música falava de paz mesmo, a gente fez uma roda no pátio e conversamos sobre o que é... o que representava a paz para cada um deles... Aí eu coloquei essa música ambiente, eu conversei com eles o seguinte: a gente vai ter que fazer a atividade seguindo a música. Quando você não estiver mais escutando o volume do som é porque você

está falando muito alto. E aí eu deixei que eles se expressassem como quisessem, com desenhos... ou mesmo escrevendo e tal... e foi numa atividade assim que eu desconheci a minha turma...[...] Eles ficaram tranquilos, desenharam, pintaram, depois a gente voltou de novo para a roda e cada um fez a exposição do seu desenho, da sua escrita, da sua fala... Foi uma coisa assim, interessante. Dali eu já levei pra sala de aula as falas deles e a gente conseguiu fazer um acordo... por exemplo, a gente está na semana da gentileza, então durante uma semana é proibido qualquer atitude de agressividade de violência contra o colega. Eles criaram as regras da turma.[...] Então eu fiz um cartaz, coloquei lá pra lembrar a eles que todo dia tem que fazer um ato de gentileza, tem que elogiar um colega, né? E que não pode xingar, não pode brigar, não pode bater... e, assim, está dando certo. Eu até trouxe aqui, depois quem quiser ver tem as fotos aqui do momento que foi...

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

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

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

Ao realizar a atividade e (re)pensar o seu modo de olhar e trabalhar com as questões disciplinares que estavam “atrapalhando” sua relação com a turma e conseqüentemente qualquer possibilidade de relação dessas crianças com a escrita e a leitura, Maria traz para a sua prática táticas que podem ajudá-la a trabalhar junto a essas crianças. Podemos inferir que a professora nessa atividade aprendeu/ensinou outras formas de ouvir e participar da aula e agregou ainda a participação das famílias no processo. Os saberes que Maria colocou em prática tornaram visível, para ela e para o grupo de professores da pesquisa, que há outras possibilidades de relação entre professorxs e estudantes, e que essas outras possibilidades talvez possam ajudá-lxs a entender melhor os processos de letramento que envolvem (ou não) seus alunxs.

Sua narrativa nos remete à ideia da *ecologia de saberes* (SANTOS, 2009) que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos que podem e devem conviver sem hierarquização apriorística de uns em relação aos outros. A copresença entre eles significa que todas as formas de conhecer e conviver no mundo são contemporâneas, não há fracassados nem atrasados. Para isso, é necessário reconhecer a pluralidade de vivências e

(com)vivências de cada um a partir das suas singularidades para além do que nossa ideia moderna preza e considera.

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

A ecologia de saberes entende que a ignorância pode ser um ponto de chegada quando desaprendemos o já sabido a fim de abrimo-nos a outros saberes que julgávamos irrelevantes. Isso nos interessa porque, ao buscar outras formas de trabalho que não as pré-concebidas de como, por exemplo, alfabetizar essas crianças, temos, juntas, a possibilidade de buscar outras possibilidades que nos ajudem a pensar em práticas alternativas, como aponta o relato de Maria. Ela busca outras maneiras de trabalhar, possibilidades concretas para o início de um diálogo sobre alternativas ao que parece posto.

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

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

O uso que Maria fez dos saberes que trouxe validou outra forma de trabalho como uma alternativa ao que estava combinado e determinado, pois no início de seu relato ela diz que estava com dificuldades de realizar atividades

com os alunos. Estava previsto que os alunos que “atrapalhassem a aula” deveriam ser retirados de sala e isso para ela prejudicava o trabalho. Sua alternativa se mostra válida, pois ela parece estar em busca de outros caminhos que não o da exclusão.

Ela sai em busca de um trabalho que respeite as diferenças, inclusive quando decide que cada um vai representar o que ouviu da forma como quisesse fazê-lo. Ao respeitar esses tempos, pedindo que cada um representasse a música da forma que fosse possível, Maria transforma sua sala num espaço onde a copresença entre diferentes tempos é possível, pois permite a percepção das distintas temporalidades como formas de viver a contemporaneidade, sem estabelecer hierarquias ou juízos de valor sobre elas.

Nessa busca por modos de fazer que incluíssem todos, Maria nos mostra que outras formas de conviver com as crianças são possíveis e que nessa experiência vivida ela pensa em soluções locais que se apresentam naquele *espaçotempo* que é a sua sala de aula. Maria não sai em busca de soluções globais para a questão relativa “ao comportamento” de sua turma. Não é nos currículos oficiais e nem na solução apresentada pela escola – tirar de sala os alunos que não se “comportam” – que ela encontra caminhos possíveis. Sua solução é local e pode ser ampliada e (re)visitada por outras colegas que, como ela, vivem dificuldades muito próximas naquele *espaçotempo* de Queimados.

Maria deixa de se preocupar com a produtividade pedagógica de seus alunos e alunas, permitindo que cada um possa experienciar sua relação com a escrita e a compreensão do texto da forma que lhes for possível, demonstrando uma percepção de mundo mais solidária e menos produtivista, possibilitando também, ao enviar o dever de casa, formas de cooperação entre as famílias e as crianças, com base em valores não produtivistas.

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

Além disso tudo, acreditamos que com essa prática, nossa atuação alteritária contribui para que cada sujeito, diferentes pessoas, que compõem, vivem e

constroem cotidianamente escolas brasileiras desinvizibilizem-se ao falar de si e de suas atividades, que essas pessoas deixem de *ser contadas* e tenham a oportunidade *de contar*.

REFERÊNCIAS

- Alves, Nilda. A experiência da diversidade do cotidiano e suas consequências na formação de professores. In: FILHO, Aldo Victorio; MONTEIRO, Solange Castella- no Fernandes (Org.). **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-30.
- Arriscado Nunes. O resgate da epistemologia. In: Santos, Boaventura de Sousa, Meneses, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.
- Bakhtin, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006, 468p.
- Benjamin, Walter. Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- Certeau, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- Costa-Hübes, Terezinha da Conceição. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: vol. 94, n. 237, p. 501-523, maio/ago 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a08v94n237.pdf>Boneco2_RevistaUFG_2014.doc>
- Delory-Momberger, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- Ferraço, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n. 98, p. 73- 95, Jan/abril. 2007. JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Gramsci, Antônio. **Cronache Torinesi (1913 – 1917)**. Torino: Einaudi, 1980. (A cura di Sergio Caprioglio). pp. 669 – 671.
- Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>>. Último acesso em 02/5/15.
- Maffesoli, Michel. **Quem é Michel Maffesoli: entrevistas com Cristophe Bourseiller**. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2011.
- Nóvoa António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: Nóvoa, António; Finger, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.

Oliveira, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados** – entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Oliveira, Sgarbi. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Pacheco, Dirceu Castilho. **Arquivos pessoais de praticantesdocentes e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. 157 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2008.

Pineau, Gastón. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

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

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: Freitas, Ana Lucia Souza de; Moraes, Salete Campos de (Org.). **Contra o desperdício da experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes, 2009, p. 15-40.

Todorov, Tzvetan. **A conquista da América**: A questão do outro. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Weber, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>