

Uma forasteira nas salas de aula: conversas complicadas e imagens de relatos, formação e currículos

Aline Santos de Lima Ramos (Professora de Educação Infantil)
limasnt@yahoo.com.br

Igor Helal (UNIRIO)
igor.helal@gmail.com

Maria Luiza Sússekind (UNIRIO/University of British Columbia)
luli551@hotmail.com

RESUMO

Discute experiências de uma professora em sala de aula e dá relevo a dois olhares aparentemente concorrentes, em tempos diferentes. Por meio de relatos, mergulhamos no cotidiano seguindo *pistas* (GINZBURG, 1989) que pudessem nos aproximar da complexidade emergida no percurso de investigação em uma escola pública normal. Investidos de um laço de caça às desobediências cotidianas e ordinárias nos valemos também da *produção coletiva* de Suárez (2007), na *investigação narrativa e (auto)formativa* de Souza (2006) como opção metodológica e epistemológica. Ainda, dialogamos com as noções de *currículos praticados* (OLIVEIRA, 2003) e também de *currículo-como-experiência-vivida* de Aoki (2005), acreditando/confiando nos relatos e conversas como processos de construção da autoria e da pesquisa acadêmica.

Palavras-chave: Cotidiano e currículo. Formação de professores. Relatos.

ABSTRACT

This article discusses classroom experiences based on a teacher's story presenting two seemingly competing looks at different times. Through her stories we dive within Everyday Life following clues (GINZBURG, 1989) that could approach the complexity emerged in the course of research in a regular public school. Invested with a hunting bow for quotidian and ordinary disobediences we also use the ideas of collective production by Suárez (2007), research and narrative (self)

formative by Souza (2006) as a methodological and epistemological statement. In the same sense, we approach the notion of practiced curriculum (OLIVEIRA, 2003) and also curriculum-as-lived-experience by Aoki (PINAR and IRWIN, 2005), believing / trusting that stories and conversations are paths into building authorship.

Keywords: Everyday Life Studies in Curriculum. Teachers Education. Stories.

Os muitos usos dos relatos dos participantes de dois grupos de pesquisa - Grupo de Pesquisa e Prática Formação de Professores (GPPF) e PIBID-CAPES na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - nos permitem alinhar experiências de uma aluna de graduação em Pedagogia em situação de pesquisa, de um aluno de mestrado da área de estudos com cotidianos e formação, ambos atuando no Colégio Estadual Julia Kubitschek, no Rio de Janeiro, e de uma *professorapesquisadora*, atualmente fazendo pós-doutoramento no exterior após ter coordenado 12 meses de pesquisa nesta mesma escola (que possui formação de professores em nível médio e Ensino Fundamental, funciona também como campo de prática para os estudantes da escola e para os alunos de nossa instituição universitária). Assim, acreditamos que a potência desse relato é apresentar, em sua própria composição, a consistência do pensamento em redes que desafia a própria condição de autoria acadêmica, a possibilidade de superação das hierarquias dentro da Universidade e também na relação entre a universidade e a escola - não como campo de pesquisa mas como *espaçotempo* de formação pessoal, profissional, curricular e coletiva.

Assumimos, portanto, a noção de currículo como uma conversa complicada (PINAR, 2012) que envolve alunos, professores e pesquisadores e obnubila as fronteiras entre políticas, documentos e práticas, assim como subverte a relação entre aqueles que escrevem/produzem o currículo e aqueles que, colocados na posição de aplicar/reproduzir/disseminar, o reinventam cotidianamente em suas salas de aula. Nos aproximamos da noção de currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) e também de currículo-como-experiência-vivida de Aoki (PINAR e IRWIN, 2005). Nesse sentido, políticas, práticas e teorias em permanente diálogo, embora nem sempre horizontal, se relacionam de modo contínuo, recheado de tensões e oscilações, num processo que se desenvolve, para nós essencialmente, no *espaçotempo* da sala de aula onde podemos observar *saberes-fazer*s e capturar experiências,

narrativas e conversas que não só compõem as muitas facetas do que é currículo mas também se transbordam num currículo-como-experiência-vivida conforme o reconhece Aoki e que via relatos é desinvisibilizado pelo recorte *politicoepistemicometodológico* dos estudos do cotidiano.

Compreendendo o cotidiano como imprevisível, provisório, múltiplo e dinâmico (OLIVEIRA, 2003), nos desafiamos em nele mergulhar para indagarmos nossos próprios modos apreendidos de como nos situamos nele - essa ação nos fez repensar práticas curriculares e entender o estágio e a pesquisa durante a formação docente como *entrelugar de experimentação e identidade docentes* (SÜSSEKIND, 2007).

Em um mesmo cenário, revisitamos possibilidades interpretativas e atravessamentos, memórias e *saberesfazeres* cotidianos que empoderam práticas compartilhadas em redes de (auto)formação docente das quais fazemos parte. Além disso, os dois autores e Aline, cujo relato serve de *fio para essa meada*, se encontram periodicamente no espaço da Universidade reunidos em grupos que se configuram como coletivos de pesquisa e que assumem a escola como *espaçotempo* de *pesquisaformação* experimentando e conhecendo as muitas dobras na relação *prácticateoriaprática*. Por meio do relato de Aline acerca dos acontecimentos praticados e vividos em uma escola pública normal, mergulhamos em *pistas* (GINZBURG, 1989) que pudessem nos aproximar das inquietações, surpresas e aprendizados surgidos no percurso da investigação que apontam, ora para suas expectativas de futuro como professora, ora para seu passado de aluna. Os relatos de Aline, praticados, inscritos e compartilhados por ela na pesquisa - para nós fonte de múltiplas experiências, memórias e histórias (BENJAMIN, 1985) - permitem afirmar que a narrativa pode ser entendida como um processo de construção da autoria, uma importante forma de produção de conhecimento e, igualmente, possibilidade de movimentos emancipatórios.

Assim, os relatos, narrativas de si mesmos e dos outros, numa perspectiva da formação profissional, sustentam-se teoricamente na necessidade de ouvir o que os praticantes da vida cotidiana têm a dizer. De acordo com Sússekina (2011) investimos na produção coletiva de Suarez (2007), na investigação narrativa de Souza (2006) e nas técnicas de *writing*¹ de Schneider (2003),

¹ Escrita livre e leitura coletiva sem restrições ou correções de forma e conteúdo para escrever sobre pesquisa e experiência de vida sem rigor acadêmico levando a romper a barreira do medo de escrever. Aplicada como técnica de superação de dificuldades de aprendizagem nos Estados Unidos e como instrumento de pesquisa pela Coordenadora do grupo.

além do trabalho de descrição e interpretação cultural como opção metodológica e epistemológica. Então, entendemos que o cotidiano é campo de *saberes-fazer*, assuntos de conversas e relatos da prática e espaço privilegiado de conhecimento da complexidade dos fenômenos sociais, sobretudo na escola. E, principalmente, quando é espaço do conhecimento como condição de existência na relação entre indivíduos e não propriedade individual, valorizando as trocas e multiplicações de saberes e fazeres na polifonia e multissituidade dos relatos, como para Aoki, precisamos estar atentos às *camadas de vozes* de uma sala de aula (PINAR e IRWIN, 2005).

O modo como nos co-implicamos com situações e experiências *nodo-com* o mundo está ligado a nossa formação, processada desde sempre e potencializada no diálogo com os outros e intensamente transformada por nossas memórias e histórias de vida. O deslocamento dos olhares, verdades, sentidos e ações que transitaram durante a permanência de Aline na escola permitiu a desinvisibilização de processos que demarcam a formação docente como um *continuum unimúltiplo de permanências e mutações híbridas* (SOUZA, 2006; SÚSSEKIND, 2007). Tramando relatos sublinhamos as práticas compartilhadas em redes de (auto)formação docente das quais os três fazem parte - grupos que se configuram como coletivos que assumem a escola como *espaçotempo de pesquisaprática* e onde lutar contra a cegueira epistemológica torna-se uma tarefa pessoal e coletiva, uma reeducação da vontade política, de postura teórica, dos usos metodológicos e das crenças e concepções epistemológicas (CERTEAU, 1994; SÚSSEKIND, 2007). Um dos desafios impostos - e não problema, o qual talvez *assujeite* o/a professor/a - implica potencializar experiências *centradas* na escola, contrariando aquelas *sentadas* neste espaço (CANÁRIO, 1998), as quais silenciam práticas, narrativas, memórias e histórias de vida dos sujeitos construtores e participantes da escola - *praticantes* (CERTEAU, 1994) do espaço escolar. Praticantes de conhecimentos que trazem à discussão uma visão do saber como monocultura (SANTOS, 2004) e questionam a relação hierárquica historicamente estabelecida entre a Universidade e a escola, e seus saberes. Buscamos praticar uma outra relação universidade-escola, como sugerem Sússekind e Garcia *et al.* em obra dirigida a essa discussão (2011). As pesquisas aqui apresentadas subvertem a monocultura do saber e se configuram minimamente, como interpretações compartilhadas, tecidas coletivamente.

Os movimentos experienciados nesse trabalho trazem pistas de que professores e professoras, mesmo em percurso de formação, não são apenas

consumidores, mas *produtores* (CERTEAU, 1994), na medida em que se reafirmam como sujeitos do conhecimento. Para isso, a mensagem de Santos (2001) torna-se fundamental: é preciso não desperdiçar as experiências, identificando aquelas que podem contribuir para construção de uma escola que seja *locus* de um conhecimento prudente e faça emergir possibilidades cotidianas de emancipação para todos.

Por meio de relatos acerca dos acontecimentos praticados e vividos na escola, mergulhamos em *pistas* (GINZBURG, 1989) que pudessem nos aproximar das inquietações, surpresas e aprendizados surgidos no percurso da investigação de Aline - esse mergulho delineou alguns dos objetivos (investigativos) principais desse trabalho: *que interfaces existem entre as experiências de pesquisa na escola e trajetórias de vida e profissional? Como os relatos de (auto)formação contribuem para a formação docente? Que diálogos possíveis surgem da e na escola como espaço/tempo de emancipação, experiência e (auto)formação?*

Aline, assumindo seus percalços investigativos, assume o percurso de complexificação de suas inquietações ao mesmo tempo em que pensava em ações e alternativas para o deslocamento de uma escola aparentemente inerte para uma escola emancipatória - essa assunção atravessou narrativas e imagens que ajudaram na construção de novas percepções acerca das situações vividas no período da pesquisa em interface com estudos e discussões no grupo de pesquisa. Então, nos desafiamos a mergulhar nos relatos e *fotografias docentes* (HELAL, 2011) produzidas no período da pesquisa na escola, compreendendo-as como dispositivos formativo e investigativo, além de se constituírem como *documentações narrativas* (SUÁREZ, 2007) imbricadas com diferentes e conexos modos de ver/ouvir/sentir o cotidiano e com os movimentos atravessados por nós.

Nesse sentido, as imagens fotográficas, confluídas entre e com as narrativas de Aline, nos ajudam na aproximação de seus *saberes-fazer* e na desinvisibilização de práticas docentes que a ajudaram a ampliar seus conhecimentos naquele contexto e como futura professora. Ainda caminhando entre percalços, buscamos problematizar modos apreendidos de fazer pesquisa com o cotidiano, relacionando-a com a construção de (auto) conhecimentos e tecendo redes a fim de interrogar situações e experiências que refutem concepções generalizantes, preestabelecidas e normalizantes.

Como possíveis e precárias conclusões, ressaltamos a importância da consolidação da parceria entre escola básica e universidade, a *escuta*

sensível (BARBIER, 1992) aos relatos discentes e as (trans)formações que estes experienciam no exercício da pesquisa e no estágio supervisionado - e fora dele. Ao mesmo tempo, Aline, fazendo usos *certeunianos* das situações vividas na escola, relata suas tessituras, *nascom* as práticas investigadas, nas fotografias revisitadas e nos estudos contínuos, conhecimentos que a ajudaram a repensar modos apreendidos de praticar uma escola viva, emancipada, astuciosa e exercida por muitos outros de nós. Essa relação multissituada e indelimitável é constitutiva dos processos de formação, logo, os estudos e observações aqui traçados tendem a se reverberar em outros contextos, vozes e pesquisas...

Percebendo a cegueira... aprendendo a enxergar as nossas astúcias

A tentativa de brincar relatos, abrangendo trajetórias *pessoaisprofissionais*, traz o embate entre o vivido e as experiências emergentes do e no percurso da investigação - uma viagem ao (auto)conhecimento - surgida por meio de narrativas de uma escola que, antes vista como espaço de fracasso, passa a ser compreendida em suas complexidades - lugar do isso e do aquilo, do movediço, *gazeteiro e astucioso* (CERTEAU, 1994).

Essa história - porque toda pesquisa é historicizada - começa em maio de 2010 quando Aline consegue uma bolsa de pesquisa em um projeto da CAPES para fomento de formação de professores. Já acostumada a frequentar reuniões de pesquisa na Universidade, Aline relata ter sido apenas então que conheceu mais profundamente a pesquisa com os cotidianos escolares.

Ela passou a fazer parte de um grupo composto por 12 alunos de pedagogia que compartilhavam suas 30 horas por semana de pesquisa entre atividades na escola e reuniões de pesquisa na Universidade com o grupo e a pesquisadora-coordenadora que é também autora deste texto. Na escola, o grupo de docentes em formação e agora pesquisadores atuava em diversos espaços sendo a Oficina de Aprendizagem (uma espécie de reforço escolar) aquele em que Aline atuava mais efetivamente participando de tarefas cotidianas, reunião de professores, planejamento de projetos e propostas de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula com os alunos do Ensino Fundamental e com as normalistas.

Aline lembra o primeiro encontro de pesquisa quando estavam sentados em círculo numa sala de aula na Universidade. Ela relata que *a reunião foi*

realizada para nos conhecermos. Cada um, emocionado, falou de si. Falei timidamente da minha relação com a escola e da experiência de desprazer que eu tinha em relação a ela. Maria Luiza, a professora e coordenadora, após todos terem falado, fez um relato de sua vida, mas, dentre as coisas faladas, uma me marcou: a ideia de escola como espaçotempo para além do fracasso, lugar de táticas dos praticantes dos cotidianos que, com seus usos (CERTEAU), reinventavam a si, os outros e toda a esfera arquitetada ao redor.

Um ano depois, Aline avalia que não compreendeu imediatamente aquelas palavras, porquanto a *compreensão dos enunciados não se faz sem mobilizar significações passadas (...) mobilizamos o passado para, no presente, construir uma compreensão que refaz as significações passadas, revestindo-as de novos sentidos* (OLIVEIRA & GERALDI, 2010). Por isso, para revestir uma significação passada a novos sentidos, é preciso um movimento de reflexão acerca de novas possibilidades de interpretação dos conhecimentos já apropriados. Era esse o processo, o labirinto que Aline atravessava, imbuída de experiências e um saber latente imergido de sua formação. Habitada por uma cegueira epistemológica, não conseguia (re)pensar a escola em uma outra perspectiva. E avalia que ainda segregava as práticas tal como o paradigma moderno: ou existe professora com prática emancipatória ou com prática regulatória, por isso, não fazia sentido para mim pensar a escola para além do fracasso.

Aline acredita que mudou a forma de olhar a escola a partir dos encontros nos grupos de pesquisa, das discussões teóricas, das realizações dos *writings* e das observações e atividades realizadas na escola. E declara só ter sido possível perceber a (sua) cegueira a partir dos estudos *nosdoscom os cotidianos* e de suas observações, as quais contribuem para pensar, repensar e (re)significar as práticas dos cotidianos, buscando amplificar a existência das *táticas* (CERTEAU, 1994) de emancipação que pareciam invisíveis na escola e em sua própria história. Antes disso, acreditava que nesse *espaçotempo* só se produzia fracasso, porém *nas entrelinhas*, como ela aprendeu a ler com Clarice Lispector, o contato com (e na) escola foi desinvisibilizando pistas de que é um lugar multifacetado e polifônico onde múltiplas vozes se tornam polivalentes.

Como Brandão (1985) nos ajuda a pensar, como *reverter o sentido da palavra e o seu poder*, na tentativa de práticas mais emancipatórias? Como investir no sentido de transformar práticas pedagógicas cotidianas em processos e movimentos mais dialógicos, (com)partilhados e co-implicados?

Imersos em tais questionamentos, pensamos, nesse contexto, ser necessário *reverter o sentido da palavra* também nas práticas e políticas de formação, legitimando inúmeros e variados saberes e conhecimentos produzidos pelos professores e professoras e desinvisibilizando (SANTOS, 2004) vozes que têm muito a nos dizer e ensinar.

Entendendo com Von Foerster (1996) que só compreendemos o que vemos, a inserção de Aline nas *redes de subjetividade* - escola, universidade e grupos de pesquisas - possibilitou a ela ver a escola observada como lugar de conflito, negociação, emancipação e/ou regulação das práticas. Sússekind (2007) nos diz que *a escola é tudo isso e não é nada disso*. Entranhando-se ainda mais em suas redes de subjetividade e não nas ideias de linearidade, Aline faz uma ressalva: *se antes de tornar-me integrante do grupo de pesquisa o desprazer pela escola fazia sentido (uma herança de minha formação), agora como integrante, lentamente, meus saberes sobre a escola mudaram. A Coordenadora do grupo, também minha orientadora, muito contribuiu para esse movimento, pois nos instiga a olhar as práticas cotidianas da escola e da vida como desobedientes e ambivalentes*.

E, imersa no cotidiano da escola, Aline buscou, no último ano de sua *graduação/certificação*, perceber a multiplicidade, provisoriedade, dinamismo e imprevisibilidade (OLIVEIRA, 2003) presentes nas práticas cotidianas que regem as ações dos *homens ordinários, homens comuns* (CERTEAU, 1994). Ela fez *usos nosdoscum* o hegemônico, burlando-o. Para isso, subverteu sua própria história de vida e de escola, marcada pelo fracasso e pelas dificuldades. Percebeu-se fazendo conhecimento com o grupo, praticante da pesquisa e dos currículos, passou a escrever *writings* mais longos e lê-los em voz alta compartilhando suas *experiênciassaberesesentidos* com o grupo, enfim, sentiu-se astuta. Com Certeau (1994), concordou que o homem ordinário, como ela, *não tira proveito do saber (...) dele conserva a exigência, mas não o domínio* (p. 70). Isso significa, como Sússekind bem enfatiza (2010), que ninguém faz tudo igual o tempo todo e todos os dias e nem sozinho, a gente sempre faz as coisas em rede. Oliveira contribui para essa reflexão:

Há “mil maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar),
”maneiras de utilizar” que tecem em redes de ações reais,
que não são e não poderiam ser mera repetição de uma
ordem social preestabelecida e explicada no abstrato.

Desse modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de “usos e táticas dos praticantes”, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre poder da dominação e a vida dos que a ela estão, supostamente, submetidos (2003, p. 48).

Para compreender como isso acontece, no campo de pesquisa e na vida, tomamos a decisão de ampliar a percepção e *versentirouvir* à nossa volta, mergulhar e beber em todas as fontes, conforme aprendemos com Alves (2001). Com isso, o olhar epistemológico se altera e a audição passa a captar as falas dos sujeitos imersos e inventores *nos* dos cotidianos dando pistas de como as inventividades próprias dos praticantes manipulam, alteram, invertem, subvertem e utilizam um suposto poder de dominação. Uma sala de aula deixa de parecer um uníssono e passamos a discernir as camadas de vozes que fazem do currículo uma conversa complicada (PINAR, 2012), fazem dele um currículo-como-experiência-vivida (AOKI, In: PINAR e IRWIN, 2005).

Fronteiras e pontes: narrando o cotidiano na escola

Em suas idas e vindas de um espaço a outro, Aline ouviu relatos, observou *procedimentos* (CERTEAU, 1994) e partilhou da angústia das professoras sobre a educação das crianças e jovens. Dia a dia, acreditava mais e mais que

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIN, 1985).

Em uma das manhãs de segunda, ao invés de ficar na oficina de aprendizagem junto com as normalistas, Aline acompanhou a professora da oficina numa conversa sobre o *resultado* do trabalho realizado com as crianças nesse espaço. A maioria das docentes relatou melhoras significativas, outras falaram que não viram muitos resultados. No entanto, a professora da turma 501, inconformada com o desempenho de seus alunos em geografia e história, desabafou:

Sei que isso não tem a ver com a oficina, pois lá só se trabalha português e matemática, mas eu estou incomodada porque as crianças dizem que gostam da minha aula, respondem às questões em sala, mas na prova 80% erram as questões.

A professora da oficina retrucou:

Você já parou para analisar se pede na avaliação o que explicou em sala? Porque eu mesma já fiz isso, às vezes nós professores esquecemos da importância de pensarmos estratégias para a avaliação.

A professora de geografia respondeu:

Eu já trabalho assim. No final do ano, eles, em sua maioria, vão tentar prova para outros colégios, por isso, precisam estar preparados.

Esse diálogo traduz a angústia da professora com relação à avaliação e ao conhecimento dos alunos nas disciplinas em questão. Também sugere que a avaliação poderia ser compreendida pela ótica do certo ou errado. Esteban (1999) identifica a *interpretação unívoca, de natureza excludente, que propõe a avaliação como um processo articulado pela distinção entre erro e acerto.*

Assim, o relato manifesta a soberania da avaliação nos contextos curriculares além de sugerir que o difícil seria melhor, prepara melhor o aluno. Segundo Certeau (1994) *o relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz.* Sendo assim, ao se indignar e conversar sobre sua aula, a professora faz um relato de práticas curriculares marcadas por *fronteiras e pontes*. Ou seja, ela procura uma resposta implícita na forma de ver e pensar a avaliação.

Sobretudo, para nós, essa trama de relatos não só reforça a ideia de que professores trocam experiências e saberes nas escolas, pensando e fazendo currículo, e avaliação, o tempo todo, como uma experiência vivida e não uma orientação documental, mas também aponta para a importância da conversa como *espaçotempo* e *prácticatática* de produção de conhecimento sobre currículos, escolas e formação de professores. De acordo com Dewey (1997), Doll (1993) e outros autores do campo da educação, a conversa tem validade epistemológica. Acreditamos, portanto, que uma das contribuições que podemos dar à escola é argumentar sobre o valor dessas conversas, que não são simples mas sempre muito complicadas (PINAR, 2012), e acontecem nos corredores e nas salas de professores como sendo, embora informais, *espaçotempo* de reflexão, formação de professores e construções curriculares.

Por isso compreendemos que, como forma de conservar e acumular práticas (HABERMAS et. al. In: SÜSSEKIND, 2007), no sentido de buscar uma lógica das práticas (BOURDIEU, 1977; CERTEAU, 1994), o *relato não se cansa de colocar fronteiras* (CERTEAU, 1994), pois ele está carregado de valores sociais e normas sociais. Então, para atravessar a fronteira é necessário romper barreiras epistemológicas, no qual a educação seja entendida como complexa e constituída de ações e práticas que priorizem a emancipação - para tal tarefa, cabe o exercício de *reflexão em torno do modo como a “cegueira” prejudica a compreensão do caráter emancipatório de práticas encontradas e compartilhada nos diversos cotidianos escolares* (OLIVEIRA, 2007, *Apud* SÜSSEKIND, 2007). Desse modo, transpondo a barreira e resignificando as concepções arraigadas, a caminhada pelas fronteiras e pontes se torna uma via de mão dupla de reflexão sobre a *prácticateoriaprática* (ALVES, 2001), no qual não há espaço para as generalizações da ciência moderna.

Sendo assim, as conversas entre as professoras são, para nosso percurso autoformativo e reflexivo de pesquisa, *pistas* (GINZBURG, 1989) de que elas buscam *pontes* para compreender e superar, pensando práticas de avaliação, os *erros* cometidos pelos alunos. Pensam e repensam suas táticas e escolhas curriculares cruzando *a ponte para lá e para cá (...)* *encontra(ndo) agora o outro lugar* (CERTEAU, 1994). Cruzar a ponte é ir além da dicotomia da avaliação do certo ou errado.

O recorte desses relatos pretende partilhar angústias e felicidades que as professoras, e os estudantes de estágios e práticas de ensino, sentem, na escola vivida e praticada (SÜSSEKIND, 2007), por priorizarem práticas emancipatórias e, ambivalentemente, invisibilizarem formas de *aprenderensinar*, às vezes numa mesma estratégia de ensino. Por isso, ao pensar a conversa no grupo de pesquisa decorrente do relato sobre o ocorrido entre as professoras na escola, Aline interpreta: *penso que o discurso da academia de enfatizar o despreparo da escola e dos docentes não contempla as singularidades do cotidiano, pois de relatos em relatos, de observação em observação, concluí que as práticas e as “mil maneiras de fazer com”* (CERTEAU) *estão associados à forma de se pensar o mundo, de se andar entre as fronteiras e pontes, sem barreiras ou com barreiras epistemológicas, mas que, mesmo percebendo essas barreiras, ninguém está livre de esbarrar em fronteiras.*

E continuou, em sua monografia, seis meses depois: *Eu já caí nessa armadilha, pois, logo no início da minha pesquisa, ia para a escola pensando*

em mudar tudo. Mas, na verdade, fui eu que mudei com esse contato. Percebi a escola em seu pleno funcionamento, ora andando por pontes, ora deparando com as fronteiras, mas ainda assim é a escola, e “ela é bonita, é bonita” (VICTORIO, Apud SÚSSEKIND, 2007, p. 137).

Em um de seus *writings*, Aline narra a escola em seu pleno funcionamento, compartilhando a experiência de fazer e pensar a formação com os cotidianos escolares:

Forasteira da escola

*No topo da escola (4° andar),
em salas pequenas e aconchegantes,
mal dá para ver o mundo fora,
pois estamos fechados
imersos num tempo outro,
numa lógica outra.*

*Onde professoras são alunas,
sentadas lado a lado as crianças,
uniformizadas,
elas e eles,
sem hierarquia de poder
ou saber.*

*As crianças aprendem e ensinam,
ensinam e aprendem,
as normalistas aprendem a aprender.*

*Na prática,
na tática,
na negociação,
do cotidiano.*

*Mantenho meus olhos atentos,
para perceber as entrelinhas
do acontecimento.*

*Nessa sala,
Já vi ensaios de aula
improvisos de última hora.*

*Anseios,
dúvidas,
descobertas da escola.*

*Ouvi conversas,
desabafos,
fofocas.*

*Momentos partilhados comigo,
uma forasteira da escola.*

*Pensando minha prática,
minha identidade
nessa história.*

Seu relato é carregado de vivência, investigação, inquietação e descoberta. Ao mesmo tempo em que ocupa o lugar de forasteira da escola, como professora em formação e pesquisadora na escola também pertence a esse *espaçotempo*, formando-se e reformando(se) *nasdascom* as práticas sociais ali existentes. Daí os cotidianos escolares serem *espaçotempos* de experiências que não permanecem fechadas em si. Os sujeitos o tempo todo tecem redes de saberes uns com os outros, quase como um *jogo de relações mutáveis* (CERTEAU, 2009), não existe o lugar do próprio. De tal modo que o espaço é compreendido como *lugar praticado* (CERTEAU, 2009) permitindo ações flexíveis. A partir desses indícios a escola passa a se percebida para além da visão monolítica de lugar estático, pensado pela ciência moderna, do adestramento e reprodução...

No olhar de Aline, construído por seus relatos e vivências cotidianas, a escola é dinâmica, tem cor, voz, ação, gente. É espaço de prática, de formação, de identidade e de pertencimento. Com as imagens de forasteira, uniformes, fofocas, angústias e negociações seu relato borra todas as fronteiras e dicotomias que se esforçam por existir com a desculpa de nos ajudar a entender e definir o mundo.

Experimentando fotografias como relato das imagens. E as imagens do relato?

Para finalizar, trazemos do relato de Aline um pouco do gosto que ela adquiriu por fotografar e pensar as imagens da escola. Muito desse prazer foi construído a partir de suas conversas com seu colega de grupo e aluno de mestrado que também é autor desse texto. Para ambos, o relato também oferece possibilidade *epistemicometodológica* de abarcar múltiplos usos fotográficos, atentando para os variados *personagens conceituais*² e instrumentos passíveis de descobertas não diretamente (e imediatamente) experimentáveis pelo observador (GINZBURG, 1989). Para isso, inclinamo-nos na tentativa de, *com todos os sentidos, procurar ultrapassar os limites impostos por aquilo que esses registros do vivido nos deixam perceber numa primeira aproximação* (PACHECO, 2010). Buscamos, a cada diálogo, subverter a lógica *aprisionadora* e (apenas) ilustrativa das fotografias do mesmo modo que buscamos nos libertar das hierarquias e dicotomias do modo científico de pensar a escola. Para nós, as fotografias se comportam como fragmentos subjetivos produzidos pelos *praticantes do cotidiano* que registram seus trabalhos, práticas e ações, também cotidianas e multifacetadas. São, de certo modo, outros relatos.

Sendo a pesquisa *polifônica e multissituada*, várias vozes e lugares são trazidos por imagens, diálogos e narrativas, afinal, *desenvolver conversas com os praticantes e levar a que me mostrassem suas fotografias* (ALVES, 2010) valoriza e permite olhares outros para o cotidiano e práticas aí imbricadas. Ou seja, para tentar romper com as limitações impostas pela mera análise iconográfica, a assunção da *conversa* com Aline não funciona como extensão do que foi *ditonarrado* anteriormente, mas como ampliação dos nossos *quereressaberes* acerca da prática dessa professora.

Nesse sentido, Aline pratica, aprende e se enreda com o cotidiano e as fotografias produzidas por ela no percurso investigativo... Ela nos diz: *Essas fotografias foram muito significativas para mim, porque eu lembro de tirar as fotos tentando captar a imprevisibilidade do cotidiano, mas ao mesmo tempo não sabia o que elas representavam para mim naquele*

² Ideia que nos ajuda a compreender as fotografias como possibilitadoras de novas condições aos pensamentos e impressões emergentes da, na e com a interlocução com os seus produtores - aqui, Aline. (DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991).

momento, só aos poucos, vendo as fotos, fui percebendo que elas também faziam parte da minha pesquisa e da minha investigação formativa. (...) Também, é rememorando as fotografias que consigo depois lembrar o que foi feito em sala de aula e escrever sobre esses momentos, compartilhar minha experiência com outros que buscam trocar ideias e práticas para suas salas de aula.

Assim, Aline revê nas imagens o percurso de superação do medo e da dificuldade de escrever através das atividades de *writing* na Universidade, potencializadas quando ela mesma passou a usar o *writing* com as normalistas. O currículo, revisitado na ambivalência das práticas capturadas nas imagens, torna-se, ao mesmo tempo, politizado e relativizado com o que se *vêouvesente* na escola.

Aline funde, em suas narrativas, aquilo que atravessa sua formação e (agora) surge como conhecimento potente, um *devir* que problematiza situações cotidianas e práticas pedagógicas, porque aprendeu que a

pesquisa com cotidianos refere-se ao fato de que as *teoriaspráticas* curriculares, inventadas pelos sujeitos praticantes das escolas, além de hibridizadas, traduzidas e negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes, são, também, expressões de políticas de currículo (FERRAÇO, p. 35, 2011).

Pouco a pouco, as *imagensnarrativas* produzidas vão se enredando e articulando com outras, e, nesse movimento, vão tecendo redes imagéticas de sentidos e significados *presentesproduzidos* na sala de aula; vão permitindo *formar teorias* alfabetizadoras, conforme Nilda Alves (2010) tem nos dito, com insistência. Os saberes docentes, impressos nas fotografias, potencializam a escola enquanto espaço de ações artificiosas, desconfiando do instituído e fazendo emergir *novasoutras* possibilidades de relações. Reinventam *lugares* na sala de aula - professores e alunos têm suas vozes amplificadas e dialogadas; ensinam e aprendem; *legitimam-se*.

Percebendo o quanto as fotografias dialogam com suas ideias sobre formar-se professora e praticar currículo, Aline percebe a ambivalência das práticas e diz: *as imagens relatam o que declarei anteriormente como prática excludente como sendo também emancipatória, pois vejo que os alunos circulam livremente pela sala, realizando suas tarefas de maneira informal e produtiva. Sentados no chão escrevendo, ou discutindo ideias,*

desenhando em grupos, onde alguns estão em pé e outros sentados ou esticados pelo chão, eles realizam todas as tarefas solicitadas, de forma competente e feliz, pois de maneira democrática, aprendendo e ensinando uns aos outros.

Em idas e vindas para universidade e escola, Aline formou a si e aos outros. *Aprende ensinou* a continuidade dos processos de formação de professores e a complexidade das conversas e práticas com currículos. Apreciou a beleza das escolas e a imprevisibilidade dos cotidianos. Arqueologizou saberes e experiências. Os dois autores desse texto, com ela, teceram e continuam a tecer redes de subjetividades, saberes e fazeres que bricolam o mundo acadêmico, gazeteiramente, em busca da emancipação social presente nos cotidianos escolares mas invisibilizada no nomadismo das palavras.

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho - o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas, In: OLIVEIRA, I.B. e ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

_____. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores - as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de *espaçostempos* de processos curriculares. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. In: **Trabalhos apresentados na 15ª Reunião Anual da Anped**. Porto Alegre: Cadernos Anped, 1992.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**, v. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, P. **Outline of a Theory of Practice**. RU: University of Cambridge Press, 1977.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANÁRIO, R. A escola, o lugar onde os professores aprendem. In: **Psicologia da Educação**. PUC: São Paulo, 1998.

CERTEAU, M. de **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, J. **Experience and Education**. NY: Touchstone, 1997.

DOLL, W. E. **A Post-Modern Perspective on Curriculum**. NY: Teachers College Press, 1993.

FERRAÇO, C. E. Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de *narrativas e imagens* tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, C. E. (org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

FOERSTER, H. V. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia Letras, 1989.

HELAL, I. **O terceiro olho: fotografias docentes, saberes e fazeres alfabetizados**. Monografia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011.

LIMA, A. **Descobrendo as táticas: “mil maneiras de fazer com” (Um relato da minha formação)**. Monografia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

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

PACHECO, D. C. Arquivos pessoais de praticantes docentes: espaço e tempo do (auto) biográfico. In: BARBOSA, R. L. L. & PINAZZA, M. A. (orgs.). **Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PINAR, W. F. **What is Curriculum Theory, Second Edition**, Routledge. NY: 2012.

_____. e IRWIN, R. (ed). **Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki**. NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

SANTOS, B. S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHNEIDER, P. **Writing alone and with others**. NY: Oxford University Press, 2003.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**, RJ: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SUÁREZ, D. *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*, IN: SVERDLICK, I. (org). **La Investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: NovoEduc, 2007.

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

_____. Por um Conhecimento *nas* das Escolas. In: OLIVEIRA, I. B. (org) **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

_____. **Teatro de ações: arqueologia dos estudos nos/dos com os cotidianos, relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas**. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Educação - UERJ, Rio de Janeiro, 2007.