

Mar vem, mar volta: um mergulho entre *vida* formação¹ *on-line* nos tempos de sobrevivências

Sousa, Nilcelio Sacramento de  ²

Rossato, Bruno Costa Lima  ³

Pérez, Carmem Lúcia Vidal  ⁴

RESUMO

Este texto-ensaio objetiva discutir os processos formativos e criar espaços para a valorização e reconhecimento de múltiplas vozes e de (re)existência com a docência. Para isso, discute a formação docente continuada, focalizando experiências *on-line* com professoras/es dos primeiros anos em duas redes municipais de ensino. A partir da perspectiva dos estudos do cotidiano, utilizando-se de diálogos formativos durante a pandemia de covid-19, questiona as abordagens convencionais de formação, explorando alternativas emergentes no contexto *on-line*. Busca, assim, desafiar concepções tradicionais sobre ensino e formação, propondo uma abordagem mais ampla e inclusiva para a prática docente. Os resultados destacam a formação continuada como uma oportunidade para reconstruir caminhos educacionais que considerem a diversidade social e evitem a precarização, ameaças e criminalização das vidas. Para alcançar isso, defende que a formação docente continuada deve promover interações e abordagens específicas que integrem teoria e prática no contexto escolar e nas redes de conhecimento.

Palavras-chave: formação de professoras; currículos; inventividades; pandemia.

Sea comes, sea comes back: a dive between life online training in times of survival

¹ O princípio da juntabilidade está em diálogo com os estudos nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2008), entendendo que conceitos vistos como dicotômicos – no bojo da Modernidade – precisam ser superados numa perspectiva de conhecimento tecido em rede.

² Universidade Federal do Tocantins. Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: nilsousa@mail.uft.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6404369232705034>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8908-1841>.

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutorando em Educação, como bolsista FAPERJ, pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). E-mail: rossatbruno@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4962848166700100>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7236-1233>.

⁴ Universidade Federal Fluminense. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e Coordenadora do GEPEMC - Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano. E-mail: carmenperez@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0646181238100482>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6943-4905>.

ABSTRACT

This essay-text aims to discuss training processes and create spaces for the appreciation and recognition of multiple voices, of (re)existence with teaching. To this end, it discusses continuing teacher training, focusing on online experiences with first-year teachers in two municipal education networks. From the perspective of everyday studies, using training dialogues during the Covid-19 pandemic, it questions conventional training approaches, exploring emerging alternatives in the online context. It thus seeks to challenge traditional conceptions about teaching and training, proposing a broader and more inclusive approach to teaching practice. The results highlight continuing education as an opportunity to reconstruct educational paths that consider social diversity and avoid precariousness, threats and criminalization of lives. To achieve this, it argues that continuing teacher training must promote specific interactions and approaches that integrate theory and practice in the school context and knowledge networks.

Keywords: teacher training; resumes; inventiveness; pandemic.

El mar llega, el mar vuelve: una inmersión entre la vida y la formación online en tiempos de supervivencia

RESUMEN

Este texto discute procesos de formación y crea espacios para la apreciación y reconocimiento de voces múltiples, de (re)existencia con la docencia. Para ello, se analiza la formación continua docente, centrándose en experiencias en línea con docentes de primer año en dos redes educativas municipales. Desde la perspectiva de los estudios cotidianos, se utilizan diálogos de formación durante la pandemia, cuestiona los enfoques de formación convencionales, explorando alternativas emergentes en el contexto online, desafiando las concepciones tradicionales sobre la enseñanza/formación, proponiendo un enfoque más amplio e incluso de la práctica docente. Los resultados destacan la educación continua como una oportunidad para reconstruir caminos educativos que consideren la diversidad social y eviten la precariedad, las amenazas y la criminalización de la vida. Para lograrlo, sostiene que la formación continua docente debe promover interacciones y enfoques específicos que integren la teoría, la práctica en el contexto escolar y las redes de conocimiento.

Palabras clave: formación de docentes; currículos; inventiva; pandemia.

INTRODUÇÃO



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e261021 [2024]
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.261021>

Em um momento ímpar da história do Brasil e do mundo, momento definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia letal provocada por um vírus, denominado, pelas/os estudiosas/os⁵ da área, de covid-19. Ameaça tal, que nos levou a questionar o nosso modo de vida e o mundo que estávamos ajudando a (re)construir, ao mesmo tempo, que nos obrigou ao isolamento social presencial, construído e mediado pelo toque. De uma hora para outra, nossas redes de convívio quase se limitaram aos espaços de virtualidade *cyber*, os quais “[...] coincidem com um novo reconhecimento de nossa interdependência global no novo tempo e espaço da pandemia” (Butler, 2020, [não paginado]).

Assim, ao iniciarmos essa escrita, “encharcada” por medos, temores e incertezas da possibilidade de não vislumbrar o amanhã, interrogávamo-nos sobre nossa existência e nós, professoras/es, nos isolávamos dentro de casa, tendo, como companhia, as possibilidades que emergiam com a banda larga da internet, à qual ousamos aludir a uma ilha deserta (Deleuze, 2005). De acordo com Deleuze (2005), é possível vislumbrar que a ilha deserta é o lugar do isolamento como condição para o movimento que consiste em reinventar o mundo. Com isso, a solidão, sempre povoada, é inseparável da agitação de seu tempo, cabendo ao sujeito, fundamentalmente, captar e restituir as condições provisórias de afastamento que toda ilha oferece (Deleuze, 2005).

No alcance dessas inquietações, é urgente dar visibilidade à nossa capacidade de professoras/es como produtoras/es de subjetividades, no meio de uma pandemia que resvala o capitalismo e as noções opressoras no campo da governabilidade. Perpetua-se, assim, que professoras/es se constituam e se rompam em meio à educação *on-line* – já existente em muitos cotidianos – numa docência vaga-lume (Didi-Huberman, 2011).

Nesse sentido, qual seria a importância, para o atual momento em que vivemos, discutir os (per)cursos da formação docente continuada da/para Educação Básica no Brasil em uma cidade do interior da Bahia? Apesar de ser esta a pergunta que nos move e motiva na escrita do presente texto-ensaio, não temos a intenção de esgotar o debate, mas problematizar o processo de formação docente em algumas de suas percepções e perspectivas *teóricasepistemológicas*, necessárias à construção da feitura deste estudo.

⁵ É importante dizer que, no presente texto-ensaio, fazemos a opção de feminilizar a escrita e fugir da ideia-forma da ciência masculinizante que, na grande maioria das vezes, reverbera no modo como *narramosescrevemos* nossas pesquisas. Por isso, utilizamos os dois gêneros, colocando, primeiro, o gênero feminino e, depois, o masculino como escolha teórico-político-metodológica, que se articula ao movimento de não apagamento das vivências e histórias das mulheres na História.

O questionamento nos faz pensar como a *vidaformação* é cheia de desafios permanentes e repleta de deslizos, levando-nos a concordar com Bauman (2004) ao afirmar que as conexões que tecemos e destecemos uns com os outros, assim como as associações que construímos, são cada vez menos duradouras, tornando-se fluidas e precarizadas. Dessa maneira, a vida tem se tornado cada vez mais fluida, urgente e sem profundidade, não possibilitando construir conexões com o mundo. Por isso, o autor afirma que: “nosso planeta está lotado!”, tão “lotado” que a vida hoje, assim como “os relacionamentos escorrem por entre os dedos” (Bauman, 2005, p. 34).

As provocações de Bauman (2004, 2005) e Butler (2020) nos levam a pensar nos entrecruzamentos dos diferentes modos de *vidaformação* e suas multiplicidades, como também a sua fluidez e precarização. *Vidaformação*, tencionada na/pela ideia de que a vida não é um evento isolado, mas, sim, um processo contínuo de formação e transformação, lembrando-nos que a vida, em todas as suas manifestações, está em constante evolução. Por isso, interconectada às nossas vivências, em processos contínuos possíveis e (in)volução em diferentes contextos sociais, e atravessada por *tempoespaço* subjetivo e diverso. Ou seja, a ideia de “vidaformação”, no presente artigo-ensaio, se fundamenta na premissa de que a vida e a formação estão intrinsecamente interconectadas, pois compreendemos que a formação é uma parte fundamental e contínua da existência e a vida, por sua vez, é uma constante formação de experiências, conhecimento e crescimento. Por isso, muitas vezes, minadas por relações e escolhas que não contribuem para ações emancipatórias acordadas-comuns, nem apostam na pluralidade epistemológica “[...] do mundo como característica e não como problema, reconhecendo a legitimidade de diferentes sujeitos, modos de ser e de compreender o mundo” (Ferraço; Amorim, 2017, p. 6).

Assim, neste texto-ensaio pretendemos discutir e provocar outras possíveis leituras a respeito dos sentidos da formação docente continuada quando os encontros e os diálogos presenciais não eram possíveis. Buscamos, ao mesmo tempo, lançar olhares sobre as experiências, *prácticasteorias* produzidas na Educação Infantil de uma creche por professoras da Rede Pública Municipal da cidade do Rio de Janeiro⁶ e durante o *II Ciclo de Diálogos [In]Formativos em Educação* promovidos pela Secretaria Municipal da Educação de Mairi⁷, localizada a 290 km da capital da Bahia, nas quais dois

⁶ A experiência, em questão, contou com a participação de 14 professoras/es de Educação Infantil.

⁷ Formação ofertada para todas/os as/os professoras/es da Rede, totalizando 150 docentes. Contudo, como a mesma foi composta de diversas temáticas, cada encontro virtual tinha,

autores trabalham e vivem, cotidianamente, experiências que convergem os sentidos de pensarmos a *vidaformação* nesse contexto de sobrevivências, portanto, olhares e leituras que possuem um recorte temporal de uma quarentena. Além disso, acreditamos que compartilhar experiências nos possibilitam entender com outros olhos, outros sentidos, o que nos acontece, em diálogo, com outras redes que, transversalmente, percorrem e produzem conhecimentos, potencializando processos formativos rizomáticos (Pérez, 2017).

Nessa direção, os dados utilizados no presente texto-ensaio foram gerados durante as *prácticasteorias* produzidas na Educação Infantil e no // *Ciclo de Diálogos [In]Formativos em Educação*, mobilizando, nesta produção, recursos tecnológicos, como *Google Meet* e, também, audiovisuais/vídeos gravados pelas/os docentes que possibilitaram conversações virtuais com professoras, ampliando o compartilhamento das intensidades do momento. Metodologicamente, este estudo está apoiado nas perspectivas de pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2008), no qual produzimos conversações durante o período pandêmico, explicitando a necessidade de trocas entre as/os *praticantespensantes* da educação, reforçando as redes de *saberesfazer*s contra-hegemônicos no processo de formação continuada.

É fundamental recordar que, para nós, cotidianistas, epistemologias, políticas e vida cotidiana entrelaçam-se em uma trama unificada, com a composição de redes integradas por nossas ações, criações, pensamentos e emoções. Por isso, há bastante tempo, os estudos que se dedicam ao cotidiano reconhecem o valor das redes de diálogo como um elemento essencial em suas pesquisas. Eles confiam na capacidade dessas redes para investigar e compreender as diversas vivências das pessoas comuns, juntamente às histórias que elas compartilham. Dessa maneira, em nossas pesquisas, que são ancoradas na corrente conhecida como pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2008), as “conversas” assumiram um papel central nos processos de construção do conhecimento, permitindo que diversas narrativas políticas interajam e abrindo novas perspectivas e pontos de partida. Conversas representam, em essência, um momento de interação que, como Alves (2008) já destacava, também é o que nós, professoras/es, realizamos quando nos encontramos. A conversa, aparentemente uma atividade descompromissada, cria oportunidades para, em nosso dia a dia como educadoras/es – ou com base nas experiências que compartilhamos em nossas vidas –, refletir sobre nossas práticas, expandir nossa rede de

aproximadamente, 50 professoras/es visto que cada docente optava por uma, duas ou três temáticas específicas.

conhecimento e estabelecer conexões e laços afetivos que nos auxiliam na vivência da nossa profissão como docentes.

Com a transição, impulsionada pela pandemia para o ambiente *on-line*, essas conversas também se deslocaram para diversas plataformas, sejam elas gratuitas ou pagas. Isso resultou em extensas experimentações nas metodologias de pesquisa, com a aceitação de erros e dos desafios substanciais inerentes a essas novas abordagens. A adversidade que enfrentamos, nesse período, nos incentivou a considerar novas maneiras de conversar, pois partimos do entendimento de que nossa aprendizagem e formação ocorrem em diversos *espaçotempos*.

Por outro lado, ao narrarmos-escrevermos este texto-ensaio, nesse período pandêmico, a respeito dessas experiências em ambientes *on-line*, trazendo fios-fragmentos de alguns pontos que consideramos positivos nesses percursos da formação docente continuada, não estamos esquecendo a falta de formação e de recursos para lidar com essa problemática durante o momento da pandemia na maioria das escolas brasileiras. Nesta mesma direção, observamos que, nesse cenário, foi dada pouca atenção à formação continuada das/os professoras/es e à reorientação de suas abordagens, incorporando as tecnologias digitais como elemento fundamental para este contexto.

Nesse contexto, destacamos a importância de proporcionar uma formação continuada apropriada para a educação a distância, incluindo suas *práticas* cotidianas, pois acreditamos que, apesar de todas as dificuldades presentes no período pandêmico, no *espaçotempo* virtual, as/os professoras/es têm a chance de fortalecer o senso de pertencimento à sua profissão e de identidade profissional, o que é fundamental para que se aproximem das oportunidades de reconhecimento de sua autoria e autonomia no exercício do pensamento docente. A metodologia adotada, conforme já assinalada anteriormente, tem sido as conversas; uma vez que estas conversas são espaços para compartilhar experiências e conhecimento, elas também têm o potencial de nos deixar impressões formativas.

Vidaformação: pensando alguns itinerários teórico-metodológicos

O processo de pensar a respeito das discussões que tencionam a formação docente continuada no Brasil leva-nos a coadunar com Pérez (2003) quando afirma que a realização de uma pesquisa é um tensionamento em que se articulam a vida e o momento vivido. Discutir a formação docente

continuada, nesse momento em que vivemos, é tensionar a sua importância para a trajetória *pessoal/profissional* de diversos sujeitos sociais que habitam os *espaços/tempos* da sociedade, mas que não só habitam, uma vez que a constroem e reconstróem através das relações sociais, atribuindo-lhe múltiplos arranjos mediados pelas práticas e tensionamentos culturais, sociais, políticos e históricos.

As redes tecidas nas interações permitem fluxos e um mergulho nas produções discursivas enquanto atos de significados que “se expressam, pelas conversações, em redes de subjetividades compartilhadas, envolvendo fluxos e forças de agenciamentos de um corpo político de outra ordem ou natureza”, através das conversações que “[...] podem assumir as dimensões cognitiva, afetiva e política” (Carvalho, 2011, p. 60). *Pensar/fazer* formação docente continuada, nessa perspectiva, como uma tessitura de conhecimento produzida em redes de conversação, nos parece entendê-la (re)construída na *reflexão/ação/reflexão* (Sousa, 2022) que desvela novas aprendizagens, criações e sentidos que movimentam e compõem com estabilidades-verdades que, para algumas pessoas, e somente algumas, que desconhecem o cotidiano das escolas, cristalizam a prática docente.

Nesse navegar, tecemos solidariamente o (re)conhecimento de uma pluralidade de reflexões e de *saber/pensar* mais ecológicos que produzam justiça cognitiva (Santos, 2010), para a qual consideramos, com o autor, a indissociabilidade entre justiça social e justiça cognitiva, a partir da premissa de que não há, e não haverá, justiça social sem justiça cognitiva. Dessa forma, buscamos navegar, tecendo e desmoldurando conhecimentos que promovam uma estrutura social “[...] escolar [...], classista, sexista, na qual são cognitivamente e socialmente ‘injustiçados’ alunos, (professores e professoras) e conhecimentos destoantes do padrão dominante” (Oliveira, 2012, p. 78).

Para tanto, nós nos interrogamos: De qual formação docente continuada estamos falando? Estamos nos referindo aqui à formação docente continuada, não só *pensada/praticada* pela Universidade, mas também pelos múltiplos *espaços/tempos* educativos que bricolam conhecimentos e evitam o desperdício das experiências, contribuindo para o estabelecimento de diálogos favoráveis às interações necessárias para a (re)construção do conhecimento, dos *saberes/fazer*es que permitem a tessitura de práticas e saberes tendo, como foco, o processo de *ensino/aprendizagem*. São *espaços/tempos* plurais que enredam conhecimentos-possibilidades de superação dos modelos-formas e do abismo paradigmático. Ao mesmo tempo em que uma/um professora/professor articula e produz, tal profissional “[...] aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse

lôcus que muitas vezes vai aprimorando a sua formação” (Candau, 1997, p. 57).

Não estamos, com isso, querendo criar uma supremacia tampouco defender a hegemonia de uma ou outra perspectiva *teórica epistemológica* (SOUSA, 2022) de formação continuada, mas discutir a formação docente continuada para as/os professoras/es da Educação Básica que é ofertada pelos múltiplos contextos cotidianos, neste caso, uma formação mediada pelas tecnologias da comunicação e informação, as quais são foco do presente texto-ensaio.

Partimos, portanto, da ideia da Universidade como uma, dentre outros diversos *espaçotempos*, que promove reflexões, (re)construções dos conhecimentos, de dispositivos e redes de diálogos, em prol do desenvolvimento dos *saberesfazer*s docentes, contribuindo, assim, para a construção do vínculo indissociável entre os atos de ensinar-aprender, refletir, estudar e praticar a educação (Rangel, 2011). Contudo, compreendemos que a discussão que fazemos incorpora os diversos e múltiplos *espaçotempos* como *lôcus* capazes de contribuir para a formação docente continuada e exigem concebê-los em sua complexidade e enredados por diversos processos que vivemos e, com eles, somos formadas/os e formamos.

Cabe lembrarmos também que a profissão de professora/professor é construída por meio de redes de sociabilidades, parcerias e trocas de experiências que mantêm unidas pessoas as quais possuem, mais ou menos, uma identidade em comum. Via de regra, os (per) cursos das formações, baseadas nessa perspectiva, buscam, senão burlar, ao menos, provocar fissuras em um pensamento e concepção hierarquizados de formação. Hoje sabemos que esses modos de *pensar praticar* a formação, seja ela inicial ou continuada, têm, como princípio, o Ego Cartesiano⁸ (Ferraço, 2003), provocam dicotomias e enredam uma visão simplificadora da prática em detrimento da teoria, remetendo a uma visão universalista e desqualificadora da profissão docente, nutrindo uma ideia equivocada que contribuiu com a rejeição da docência e da formação.

Assim, acreditamos que a formação docente continuada deve ser baseada em práticas democráticas de (re)construção do conhecimento, de

⁸ É uma ideia que se coloca como um sistema unificado de princípios, em definitivo, e tem, como base, o pensamento hegemônico e a razão científica que, em sua arrogância e indolência, joga os saberes da experiência, os conhecimentos em rede para o abismo do não conhecimento. Nas palavras do próprio autor, é um paradigma que “nos ensinou a pensar o mundo como um cosmos mecânico, um universo relógio, com peças fixas e movimentos previsíveis, num tempo/espaço absoluto” (Ferraço, 2001, p. 91).

modo que contribuam para uma postura crítica, reflexiva e transformadora tanto individual como coletiva, de forma que garanta a consolidação dos direitos de todos os indivíduos, independente de suas diferenças e condições de gênero, sexualidade e outras intersecções.

Parafraseando Morin (2005), os traços de uma formação continuada fundamentada em um pensamento simplificador de *pensarfazer* formação são perigosos porque se baseiam em pensamentos reducionistas, homogeneizadores, generalizantes e apostam na ideia de conhecimentos acabados e fragmentados. Em outras palavras, não apostam nos tensionamentos da complexidade da produção do conhecimento e tampouco nas perspectivas *teóricasepistemológicas* complexas e continuadas das/os professoras/es que aprendem e reaprendem nas múltiplas redes que (des)tecem, atravessadas/os por *saberesfazeresdizeres* históricos, culturais, políticos e econômicos (Sousa, 2022).

Com as contribuições de Morin (2005), pensamos que as formações docentes precisam ser entendidas em sua complexidade e nos entrelaçamentos das múltiplas influências que são tecidas e (re)construídas por questões sociais, históricas, culturais e atravessadas por uma pluralidade de interesses, bem como (de)marcadas por lutas e poderes, agenciadas por uma gama de negociações *políticasepistemológicas* e abertas ao uso cotidiano das/os praticantes (Certeau, 2017).

A formação se constitui das inúmeras lutas, negociações e (re)existências na complexidade das redes que, cotidianamente, são tecidas para a constituição do ser professora/professor. Pensamos que, ao discutir a formação docente sem desconsiderar esses múltiplos *espaçostempos* formativos, assim como as trajetórias das/os *praticantespensantes*, os (com)textos, os saberes, as táticas e, ainda, a multiplicidade de significados, representações, valores e linguagens e, por que não dizer, a multiplicidade de artimanhas que transgridem, burlam o instituído. Dessa forma, estamos fazendo o que nos leva a pensar Barros (2018), em sua poesia *O Apanhador de Desperdícios*. Ou seja, estamos transformando os diversos *espaçostempos* com suas diferentes potências e redes de saberes, poderes, fazeres e afetos que conferem aos temas, conteúdos curriculares das formações que podem ter sentidos inesgotáveis.

Entendemos ser fundamental *praticarpensar* os currículos das formações docentes da Educação Básica por meio de diálogos mediados por plataformas digitais, tecidas e (des)tecidas rizomaticamente por um emaranhado de vozes e interesses que envolve “conhecimentos, biografias,

sentimentos e cosmogonias trazendo [...] diferentes perspectivas [...] e [...] múltiplos ensaios e aprendizagens democráticas com, nas e das diferenças” (SüssekinD, 2019, p. 99). Diálogos por meio dos quais é possível tecer conversas complicadas, com as quais se (re)constrói o referencial *políticoepistemológico* da/na formação docente, que possam contribuir para que as/os professoras/es percebam e (des)teçam o mundo como praticantes cotidianas/os que habitam os *espaçotempos* da *vidaformação*.

Nesse cenário, compreendemos currículo como *espaçotempo* de lutas, existências e (re)existências, de significações culturais, sociais, históricas. Ou seja, um campo “polemológico” (Certeau, 2017), tecido com fios-sentidos-efêmeros de diferentes sujeitos, histórias, múltiplas vidas, anseios diversos, entre tantos outros fios que vão se entrelaçando e constituindo os currículos *praticadospensados* nos cotidianos das formações. Além disso, tecidos pelos muitos “eus” que nos habitam, portanto, é algo historicizado, ao mesmo tempo, em que possuem diferentes sentidos sempre negociados. Desse modo, então, pensando com Ferraço (2009, p. 7), afirmamos que os currículos são tecidos em meio aos “múltiplos processos de usos, negociações, traduções e mímicas”, por isso, engendrados por tensões e conflitos, relacionados com questões de raça, gênero, sexualidade, econômicas, geracionais, intelectuais, entre outras.

Com isso, somos estimuladas/os a pensar e trazer para a discussão questões como: Quem foram e são, na sua grande maioria, os sujeitos que sempre ocuparam/ocupam os espaços de poder? Que ideias defendiam/defendem e quem representavam/representam quando selecionavam/selecionam os temas, os *saberesfazer*s considerados válidos para fazer parte dos diversos níveis dos (per) cursos formativos, em especial, da formação continuada de professoras/es da Educação Básica? Nesse contexto, assumir uma postura interrogativa, crítica e inferencial sobre as estratégias que determinam as escolhas dos “temas da formação continuada bem como sobre as subjetividades das formadoras e formadores nas suas escolhas políticas/ideológicas em torno das temáticas da formação” (Rodrigues; Rangel; Sousa, 2019, p. 269), torna-se cada vez mais necessário.

As opções, escolhas e direcionamentos são atividades permanentes no *pensarfazer* da formação, as quais estão tensionadas e/ou vinculadas ao entendimento de ciência, conhecimento, experiências e assujeitamentos que nos constituem e constituem os outros. Escolhas e opções que coabitam com distintas lógicas, valores, (des)reconhecimentos, (des)valorização, (des)legitimidade de corpos-vidas, culturas, mundo e concepções *teóricasepistemológicas* que estão imbricadas a dispositivos de saber-poder



(Foucault, 1979) que não são neutros tampouco desprovidos de negociações políticas.

Nessa lógica, os (per) cursos da formação docente configuram-se, assim, como percursos atravessados e tecidos por uma multiplicidade de relações de forças dos campos políticos e culturais, isto é, campos de (im)possibilidades de produções e enredamentos de saberes, imaginações, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações, significados e de ações diversas nos quais estabelecemos redes de significados.

Navegar por essa perspectiva é compreender que a formação docente continuada não se desarticula dos *saberesfazer*s formais (re)produzidos nos (per) cursos formativos das aprendizagens cotidianas tampouco considera a desintegração provocada pelo pensamento simplificador. No entanto, chama a atenção e denuncia a urgência de percebermos a negligência provocada por formações alicerçadas em um paradigma universalizante, homogeneizante que *pensaprática* as formações agenciadas por modos que desconsideram a complexidade, a pluralidade do tecer-destecer os conhecimentos produzidos pelas múltiplas redes de conhecimentos, sentidos e valores que compõem o grande universo social das/os *praticantespensantes* do cotidiano.

O mergulho na concepção de formação docente, atrelada à concepção de currículo com *espaçostempos* de negociações, tencionado por relações de poder, e às redes de *saberesfazer*s das/os *pensantespraticantes* dos cotidianos, *saberesfazer*s sempre tecidos juntos às múltiplas questões que são atravessadas pelo vivido, questões sempre complexas e potencializadas pela força do trabalho em equipe, vai ao encontro do que escreveu Certeau (2017) a respeito da potência das conversas como *espaçostempos* de (trans)formação:

[...] são práticas transformadoras de 'situações de palavras', de produção verbal onde o entrelaçamento das posições locutoras instrua um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular 'lugares comuns' e jogar o inevitável dos acontecimentos para torná-los 'habitáveis' (Certeau, 2017, p. 49).

Quando falamos de formação docente para professoras/es da/para Educação Básica, tencionada com os *saberesfazer*s, pensamos em processos complexos, nas redes tecidas e negociadas coletivamente, no

“praticado”, “habitado” e “vivido” pelas ações das/os *praticantespensantes* dos processos formativos. Logo, processos “[...] densos, movediços e plurais, construídos de sujeitos sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história” (Gomes, 2003, p. 171). Desse modo, fazer alusão a tais processos nos parece optar por uma concepção *políticaepistemológica* complexa de formação que afirma as armadilhas e complexidades do *pensarfazer* formação na multiplicidade de mundos que existem e coexistem nos movimentos de produção de conhecimentos de *saberesfazer* educacionais, inseridos e entrecruzados em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais diversos. São modos de *pensarfazer* formação que, muitas vezes, não se deixam aprisionar, capturar pelas dinâmicas do instituído. Tampouco, explicar os seus saberes e sentidos (re)construídos na complexidade e multiplicidade da potência da *vidaformação*.

Nessa linha de reflexão, posicionamo-nos em defesa da formação docente continuada para/na Educação Básica como processo de *vidaformação*. Afinal, entendemos que, na (re)construção do conhecimento, é preciso tecer, destecer, compartilhar e negociar em rede a produção dos *saberesfazer* docentes visto que os processos de conhecimento e vida são construções imbricadas nos múltiplos *espaçotempos*. Isto é: não se separam da dinâmica da tessitura coletiva. Nessa dinâmica interativa que é a *vidaformação*, pensamos e acreditamos na multiplicidade de percursos formativos que formam as/os professoras/es: percursos formativos tecidos em meio às múltiplas redes de sujeitos, tecidas a partir dos diferentes modos como nos relacionamos com o mundo e como somos formadas/os.

Alguns percursos em formação em meio a sobrevivências

As experiências narradas neste texto-ensaio são relatos experienciados por dois dos autores em questão, de modo a defender – e problematizar – os percursos de *vidaformação* no período da pandemia de covid-19, no qual a educação *on-line*, e seus múltiplos sentidos, tensionaram outros modos de fazer a docência, a formação continuada e constituir estéticas de existência (Foucault, 2008) e a negociação de sentidos (Soares, 2016). Para isso, utilizamos o paradigma dos estudos nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2008) como princípio *políticoepistemológico* por acreditarmos que nos possibilitam investir em uma formação que excede a ideia de método como capaz de construir um caminho seguro, traçado a priori, a partir do qual é possível caminhar e prever o que será encontrado no decorrer desse caminhar.

A partir dessa questão, acreditamos ser prudente chamar a atenção para o fato de que pensamos o método, nessa investigação, como um caminho que não tem uma única entrada, mas várias trilhas que se entrecruzam, ou seja, como um porto de passagem. Em outro sentido, como o que potencializa um caminho que se faz ao caminhar, permeado de imprecisões. Essas ideias que nos possibilitam pensar que a compreensão de método excede, em muito, a compreensão cartesiana, como nos acostumamos a pensar, baseada em uma perspectiva monocultural de produzir conhecimento.

Nesse sentido, começamos essa viagem, destacando a docência em gestos, desenvolvida em creche pública, e o processo formativo oferecido pela Secretaria Municipal da Educação de Mairi-BA, pensando essas *prácticasteorias* como *espaçotempos* de possibilidades possíveis, de fios-fragmentos enredados em diversos dramas e tramas que teimam em ser reinventados cotidianamente, se bifurcam, se avolumam em nuances do vivido e experienciado. Nesses termos, vai se pluralizando, rizomatizando e entrelaçando a complexidade dos múltiplos contextos, forjados por questões históricas, culturais, sociais e ideológicas, reportando-nos à necessidade de ultrapassarmos perspectivas metodológicas instituídas. Assim, partimos da prática na sua complexidade, entendendo prática como *lócus* de teoria em movimento, para pensarmos que a complexidade que esta nos oferece não é possível se fechar em um método linear e rigoroso.

Assim, colocamo-nos no desafio de mergulhar nos relatos dos processos formativos, experienciados por professoras/es da Educação Básica, pensando a experiência no sentido que Larrosa (2018) atribui ao termo: como um conhecimento prático que deriva de uma relação ativa e comprometida com o mundo. Como todo conhecimento enredado pela complexidade do vivido, exige o desafio e demanda profunda reflexão, num movimento de aproximação dessa realidade em sua complexidade e multiplicidade, pois não tem uma metodologia pronta e acabada, mas pode ter um método. Este é entendido como um traçado, sempre provisório, sempre em devir, capaz de fornecer-nos pistas flexíveis, dinâmicas, como afirma Morin (2010):

O que chamamos de método é um memento, um “lembrete”. [...] O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras (Morin, 2010, p. 192).

Nesse sentido, focamos nossos estudos nas *práticas-teóricas* desenvolvidas no período pandêmico, tendo, como recorte, duas experiências desenvolvidas em redes públicas municipais como um sistema complexo. Isto é, um conjunto tecido de fios-fragmentos múltiplos que tecem redes, inclusive, de subjetividades, nas quais nós formamos e somos formados/os em nossa singularidade, mas sempre como sujeitos coletivos. Portanto, entrelaçado de significações e partilhas inesgotáveis, visto que a produção do conhecimento ocorre em contínuo movimento, a partir das dobras, dos agenciamentos e das afetações que vamos tecendo com as relações que estabelecemos com/no mundo.

Assim, ao pensarmos no método, pensamos como derivado do ato “navegativo” de onde partimos, pois o método não precede a experiência, mas deriva dela. Portanto, apesar de não poder, na nossa perspectiva, ser definido a priori, antes do ato de navegar, ele aponta direções que poderão ser modificadas de acordo com os obstáculos, as dificuldades, os percalços... ocorridos durante o navegar.

Por conta disso, pensamos que é preciso pôr sempre em dúvida no navegar os princípios de qualquer método que se pretende uno ou que se fecha em si mesmo e, ao mesmo tempo, ir buscar (re)inventar e (re)criar novos princípios, outros-modos de pensar e produzir conhecimento (Morin, 2010). Por isso, sem a pretensão de apreender ou ver a totalidade das *práticas-teóricas* narradas, *práticas-teóricas* complexas, plurais, diversas e singulares, narramos duas situações ocorridas nos anos de 2020 e 2022; mas, antes de passarmos a *narrar e escrever* sobre as situações experienciadas, convidamos Larrosa (2018), cuja fala direciona o nosso pensamento ao produzirmos este texto-ensaio. Eis que ele diz:

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. [...] as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho, uma força (Larrosa, 2018, p. 23).

É a partir das nossas experiências que nos lançamos a navegar em constante movimento, em tensão permanente, em não produzir

enquadramentos, em não desperdiçar as experiências no ato de registrar os relatos que utilizamos, pois temos (cons)ciência entre “a aspiração a um saber não parcelado, não dividido, não reducionista e o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo conhecimento” (Morin; Ciurana; Motta, 2007, p. 54).

Pensamos no ato de pesquisar como (re)invenção em constante movimento, tecido de (in)certezas, no qual traçamos percursos diversos que integram, costuram, misturam, ampliam, e tentamos compreender o mundo, os fenômenos, a vida; passamos a *narrarescrever* alguns fios-fragmentos do que foi possível registrar das experiências, colocando-nos a pensar e provocar outras possíveis (re)leitura sobre as *prácticasteorias* no contexto em que vivemos. Pensamos no movimento político-epistemológico-metodológico da formação docente como múltiplo, rizomático, cheio de fluxos e refluxo, num *fazerpensar* sempre em movimento e enredado pelo (com)texto, acontecimentos, semelhanças, contradições, contaminado pelas redes de relações, subjetividades, identidades, como salienta Ferraço (2009).

Audiovisualidades na/com a educação on-line de uma creche pública: docência produzida em gestos

Em 2020, somos afetadas/os por uma pandemia causada por um vírus que circula mundialmente, nos isola, em tese, nos coloca “dentro” de espaços denominados “casa” e, assim, alguns de nós são levados para as vivências, cada vez mais latentes, do digital em rede. A partir dessa premissa, peregrinamos, no nosso cotidiano, com vídeos produzidos por professoras de Educação Infantil de uma creche pública onde um dos autores trabalha.

Os vídeos são enviados às famílias – a partir de uma decisão coletiva das/os diversas/os profissionais da creche – para serem apreciados pelas crianças, conforme a orientação do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o período de pandemia:

[...] cabe a educação infantil a manutenção dos vínculos afetivos, sociais e culturais, não sendo admitida a antecipação de conteúdos relacionados ao Ensino Fundamental, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (Rio de Janeiro, 2020, p. 16).

Ao visualizar as produções, muito nos afetamos, pois essas professoras produzem vídeos curtos, de 01 a 05 minutos, trazendo contação de histórias

(orais ou de literatura); leitura de poesias – às vezes, de autoria própria; exploração de obras artísticas; conversas informais, envolvendo temáticas sobre racismo, corpo, gênero; músicas; propostas de brincadeiras e interações com as famílias.

No alcance dessas inquietações, é urgente dar visibilidade à capacidade das professoras de Educação Infantil em constituir-se como produtoras de subjetividades, mesmo que no meio de uma pandemia que resvala o capitalismo e as noções opressoras no campo da governabilidade. Perpetua-se, assim, que as professoras se constituam e se rompam em meio ao surgimento das audiovisualidades na/com a docência; tal condição surge mesmo que com base em padrões pré-definidos socialmente. A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que “o capitalismo produz formas-subjetividades, modelizações subjetivas” (Barros; Oliveira, 2004, p. 2). Esses modelos abarcam as percepções e a memória; envolvem a dinâmica das relações sociais; o campo das práticas. Nesse entendimento, os processos de subjetivação, ao mesmo tempo, são produzidos em instâncias coletivas e institucionais. No entanto, concomitantemente, tal produção “se choca com modos de subjetivação singulares que, como tal, é recusa”, é resistência, construindo sensibilidades outras, modos de relações outros, ocasionando assim outras formas de produção da existência (Barros; Oliveira, 2004, p. 3).

Pensar as formas como as professoras vivem a docência nas/com as audiovisualidades não se apresenta como uma tarefa fácil, pois acreditamos que, em meio a uma negociação sobre as especificidades do que se espera de uma professora de Educação Infantil e as tensões de sobreviver numa pandemia, as audiovisualidades abarcam os cotidianos docentes e, com isso, uma condição de visibilidade passa a ser criada. Ao mesmo tempo, vislumbramos os medos e anseios de fazer “bem” a sua docência, já que ficam mais apreensivas com uma busca pelo “correto”, pelo “fazer direito” nos moldes do conhecimento hegemônico, além das angústias do momento atual pelo qual são atravessadas.

Diante de algumas possíveis interrogações que surgem em meio aos *gestos-docentes* em vídeo, é possível vislumbrar um receio, uma vigilância (Bruno, 2010 *apud* Soares, 2016) instaurada, já que os vídeos produzidos pelas professoras não são restritos ao campo da “escola” ou das crianças: os mesmos entram em rede, se constituem em escritas de si mediadas pela internet, bem como pelos dispositivos de registro e compartilhamento de imagens/vídeos/sons. Deste modo, a presença das câmeras pode fabricar, por meio dos registros, o que Bruno (2010 *apud* Soares, 2016) denomina de “estética do flagrante” e que tal condição incide sobre os sujeitos,

monitorando-os em círculos de controle, prazer, voyeurismo e entretenimento. Concomitantemente, mais que documentar o real, as produções de vídeo dessas professoras podem tensionar novas possibilidades de criar esteticamente suas existências e os *gestos-docentes* em Educação Infantil.

A urgência de trazer em voga as práticas com audiovisuais (Kilpp, 2012) em contextos de formação, possibilita-nos questionar as modelizações vigentes na/com a docência e engendrar outros modos de constituir a prática docente para além daqueles dados hegemonicamente ligados à lógica do biopoder (Foucault, 2008) e que nos afetam a constituir nossos *gestos-docentes* em meio a processos de *vidaformação*.

Os registros audiovisuais têm se constituído como linguagens por meio das quais as/os praticantes percebem, experimentam, se expressam e se deixam afetar no/com o mundo. Neste mote, as/os praticantes – por meio dos usos do dispositivo audiovisual – desejam, inventam, produzem, experimentam, vivem de modo a potencializar, cada vez mais, sua capacidade de experimentar o mundo; usam as imagens do mundo exterior, através dos processos miméticos, para transformar e incorporar ao seu mundo de imagens internas (Wulf, 2013). Nesse aspecto, a aprendizagem cultural é adquirida num processo de incorporação e atribuição de sentidos dos produtos culturais disponíveis.

Com isso, podemos destacar que os/as usuárias/os, os/as praticantes comuns (Certeau, 2017) se apropriam de artefatos culturais, produzem formas de combate e resistência aos preconceitos e operam além de denunciar atitudes discriminatórias. Ao mesmo tempo, inventam, em diferentes linguagens e por meio da imaginação, modos de produzir conhecimentos e significações.

O propósito de problematizar a produção performativa na formação de professoras/es considera que as prescrições têm que ser praticadas por nós, em suas articulações com os processos curriculares, e que as aprendizagens se forjam em meio aos rituais e gestos (Wulf, 2013), os quais têm, como modelos e referências, um cotidiano que é vivido e experimentado. Tais processos, que se realizam, principalmente, nas relações docentes (Alves; Ferraço; Soares, 2019), expressam e criam relações com o mundo que se modificam permanentemente, produzindo diferença, sendo o audiovisual um disparador das (com)vivências estabelecidas.

Dessa maneira, os vínculos construídos, mesmo que num percurso totalmente *on-line*, alavancaram a reflexão sobre as normas, os estereótipos e os padrões nas relações docentes, visando produzir subjetividades que

extrapolam as expectativas sociais sobre a atuação na sala de aula. Como pressuposto, pensamos a formação, nesse contexto pandêmico e *on-line*, entendendo esta experiência como a dos vaga-lumes (Didi-Huberman, 2011) que, embora seja forjada na contingência das normas estabelecidas, atravessa e transborda as fronteiras do instituído como uma sobrevivência num momento tão difícil da vida.

A relação de *vidaformação* nesta creche, em meio à pandemia, ressignificou nossas *prácticasteorias* e, de forma repentina, pensamos em aparatos tecnológicos que dessem conta de viabilizar o compartilhamento dessas conexões de afeto (Kilpp, 2012), bem como refletir sobre práticas e fazeres, indo na contramão do ambiente frio e seco a que as plataformas digitais de interação nos remetem. Nesse momento, concepções foram colocadas à prova, discursos foram confrontados e práticas foram expostas. Seria isso a destruição das relações *docentes*? Declínio ou desaparecimento? Declinação, incidência, bifurcação: “O inestimável versus a desvalorização. A temporalidade impura do desejo versus os tempos sem recursos da destruição e da redenção. Fazer aparecerem as palavras, as imagens” (Didi-Huberman, 2011, p. 11). Desta maneira, pensando com Didi-Huberman (2011) sobre essas relações docentes na pandemia, o autor citado apoia-se em Walter Benjamin, ressaltando que toda experiência – aparentemente destruída – nos provoca, nos afeta, nos desestabiliza no inacabamento.

A partir dessa premissa, peregrinamos, nesse *espaçotempo* de fabulação, em direção às invenções, às trocas de um grupo de professoras mediante seu percurso formativo. Tudo isso, no contexto – exclusivamente – *on-line*, e as relações postas como um “pouco tempo que nos separa do vazio”, tendo “a consistência de um sonho” (Bataille *apud* Didi-Huberman, 2011, p. 141). As audiovisuais (Kilpp, 2012) foram/são o disparador dessas práticas de sonhos, reflexões sobre o vazio e na produção de conexões, bem como de uma docência produzida em gestos de lampejos (Didi-Huberman, 2011).

Toda essa convergência afeta os nossos processos de *vidaformação*, pois pensamos nessas vivências transformadas em relato, como nos traz Certeau (2017, p. 200): “todo relato é relato de uma viagem”. Ao pensar nessa viagem, em nossas próprias histórias, não temos a pretensão de contar nem mesmo definir nossas histórias, mas, sim, conhecer e projetar uma trajetória que corrobora uma ideia de educação no/com o cotidiano, negando qualquer distanciamento e imparcialidade ao tecer a pesquisa, pois “somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação” (Ferraço, 2003, p. 10).

Diálogos [in]formativos em educação para tentar continuar a navegação: fios-fragmentos de experiências complexas desenvolvidas em uma rede

A partir das propostas apontadas ao longo do texto, tentamos trazer aqui pequenos fios-fragmentos de trechos de narrativas, conversas, entre outros, como potencializadores dessa discussão. Contudo, cabe sempre alertar que recontar, narrar, é sempre um ato de (re)criação.

Essas experiências formativas se insinuam entre fios-fragmentos de encontros virtuais, tecidos por multiplicidades e diferenças. Elas se configuraram, no nosso entendimento, como tentativa de produção de formações que valorizassem (re)existência docente e da escola, principalmente, no protagonismo coletivo que não se deixa capturar pelas lógicas das propostas curriculares oficiais.

Esses fios-fragmentos conectam ideias relacionadas à proposta de (re)elaboração dos referenciais curriculares do município para a Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental como prescrição e a formação docente continuada de professoras/es que acontece, tendo, como base, a mesma concepção. Nesse aspecto, a ideia do *Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos*⁹ era capacitar professoras/es, gestoras/es escolares, coordenadoras/es para que, juntas/os, construíssem os referenciais curriculares dos municípios, os quais, posteriormente, subsidiarão a (re)construção de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

O *Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos* teve como direcionador o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Documento este em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada, por um número relevante de pesquisas, uma normativa neoliberal (Alves, 2008, 2014; Macedo, 2014, 2016) que, com sua arrogância, indolência epistemológica “consciente de si” (Skliar, 2003, p. 52) mesma, é colocada como único meio de garantia de igualdade e qualidade e estabelece caminhos *prácticosteóricos* a serem seguidos através de uma ideia de currículo monocultural que, na sua “miopia”, busca controlar e reduzir a riqueza e pluralidade epistemológicas do mundo.

⁹ Para maior compreensão a respeito do Programa, recomendamos a leitura de Santos (2021).

Referencial que pensa um currículo-forma, o qual enquadra as diferenças e as suas mais diversas formas de (re)existir. Além disso, reitera a homogeneização da produção do conhecimento nesses tantos “brasis”, com tantas diferenças e assimetrias sociais, geográficas, culturais, políticas, baseada na ideia de um “ensino igual para todos – ‘o ler, escrever e contar’, de Comenius (1984)” (Alves, 2014, p. 1468), é um equívoco, pois, dentre muitos argumentos que poderíamos lançar mão, são políticas curriculares que buscam “[...] sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político” (Macedo, 2014, p. 1536).

Em contato com esses processos, lembramos da impossibilidade de controle e da diversidade de *prácticasteorias*, *teoriaspráticas* que circulam cotidianamente nos *espaçotempos* das escolas e fora delas. Isto é, a complexidade do ato de *aprenderensinar* e produzir conhecimento das diversas formas de (re)existir não podem ser reduzidos e simplificados em textos prescritivos, tampouco produzidos, desconsiderando o contexto, os desejos, os valores, as subjetividades e as identidades do coletivo de sujeitos complexos e encarnados que (des)tecem uma dada comunidade escolar. Nesse ponto, vale a pena lembrar que um documento que pretende pressionar a totalidade das experiências práticas, por mais que seja construído de modo coletivo, provoca abissalidades, desconhecimentos e invisibilidades na sua tentativa de padronização de um lugar hegemônico de conhecimento.

Assim, partimos da ideia de que, como todo documento de cunho injuntivo, os currículos também são produções pensadas por um determinado grupo de pessoas, destinados a outro grupo de indivíduos, num *espaçotempo* específico a fim de formar/preparar para uma determinada conjuntura social. Logo, os currículos não dão conta de atender todos os conhecimentos, saberes ou de selecionar, de modo equilibrado, o que permanecerá ou será excluído de suas estruturas, bem como não conseguem alcançar, de maneira síncrona, as mudanças e problemáticas que acometem a sociedade. Por essa razão, a urgente e perene necessidade das constantes (re)(des)elaborações curriculares de modo coletivo e rizomático. Além disso, essa ideia-forma curricular, com vistas a “demandas por padronizações” que têm, como uma de suas bases, a “[...] facilitação do trânsito entre os diferentes países” (Macedo, 2014, p. 1532), não garante a tão apregoada qualidade da educação.

Nesse sentido, buscando, senão subverter, pelo menos, provocar fissuras para além do estabelecido pelo *Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos*, a Secretaria Municipal de Educação de Mairi-BA propôs os Diálogos [In]Formativos. Estes tinham como objetivo propiciar às/aos professoras/es da Rede Municipal de Educação da

cidade de Mairi formação continuada [em exercício] e olhares plurais sobre a (re)elaboração dos referenciais curriculares do município para a Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, debatendo sobre temáticas oriundas das grandes áreas do conhecimento, também motes transversais, que compreendem tanto os conteúdos programáticos quanto os *saberes-fazer*es que não estão prescritos no currículo.

Os momentos formativos foram propostos pensando no diálogo a partir de Paulo Freire (2003, 2008), força motriz que conceitua e preconiza o diálogo enquanto condição para aprendizagens mútuas, pois, como preconiza o estudioso citado, não há sujeitos que saibam menos: há saberes distintos e todos são capazes de aprender e ensinar mutuamente. Também nos filiamos à ideia de diálogo, encontrada em Freire ao compreender que é através do diálogo entre os sujeitos que se arvoram nobres sentimentos como a fé, o amor e, sobretudo, a esperança, como discorrem Ernesto Galli e Fabiana Braga (2017, p. 166) sobre o diálogo ao utilizarem as lentes freirianas: “dessa forma, as pessoas que dialogam entre si conseguem transformar o mundo”. Assim, reiterávamos o nosso desejo de, com esses momentos dialógicos, oportunizar e fruir na (trans)formação e melhoria da (re)elaboração do documento curricular *pensado praticado* na municipalidade de Mairi-BA.

Como um dos efeitos dos diálogos, foi produzido, de modo coletivo, o Documento Referencial do Município, potencializado pelas marcas das experiências, das negociações e das hibridizações das/os professoras/es que participaram deste processo, embora tenhamos (cons)ciência que esse documento registra apenas fios-fragmentos que se desenvolvem nas práticas cotidianas da Rede Municipal de Educação sem, contudo, dar conta da riqueza do protagonismo das *prácticasteorias*, das astúcias, tramas, enredos e artimanhas dos percursos coletivos que são tecidas pelos sujeitos com os cotidianos das escolas.

Assim, na tentativa de trazer algumas questões que vivenciamos no decorrer dos diálogos [in]formativos para o presente texto-ensaio, apresentamos alguns escritos, relatos deixados no *chat* dos encontros, que nos ajudam a produzir redes de sentidos, pois, como nos diz Pérez (2003):

A pesquisa com o cotidiano é uma pesquisa feita de histórias. Na pesquisa com o cotidiano a prática tem centralidade. Tomar a prática como centralidade é colocar o sujeito no centro do debate e da experiência (Pérez, 2003, p. 41).

Por isso, as histórias que narramos aqui são experiências vividas nos diálogos como processo de (trans)formação de professoras/es que podem (des)velar sentidos, redes de *saberes-fazer*es, movimento traçado e destrachado de modos múltiplos de *aprender ensinar*.

Ao final dos diálogos, fiquei pensando como a ideia de currículo vai muito além de um documento, pois currículo envolve tudo que fazemos na escola. Ou seja, o currículo é como uma engrenagem que tece tudo que devemos fazer, ser na escola e também fora dela. Por isso mesmo, acredito que um documento escrito não dá conta das nossas vivências na escola. Não estou dizendo com isso que a produção do documento não seja importante; é sim, pois, através da mobilização para a construção, foi possível, pelo menos pra mim, aprender outros sentidos e função que tem um documento como esse (Professora Maria)¹⁰.

Os diálogos produzidos com as várias professoras que conversaram com a gente ao longo dos meses no período da pandemia a respeito das diversas ideias que pode conter um currículo, dos vários temas, assuntos, conteúdos que um documento como este pode e deve contemplar, nos ajudaram a pensar outros modos de ver as coisas, de perceber a docência, a formação, a complexidade do ato de ensinar e aprender, inclusive, da vida, principalmente, no período da pandemia. Nos ajudaram também a vivenciar a construção de uma formação e ensino em uma escola sem chão (Professora Sueli).

A formação on-line foi muito importante, pelo menos para mim, pois me possibilitou ampliar meus conhecimentos, conversar com colegas de profissão; assim como também, com as colegas da minha área específica de formação, que é língua portuguesa. Talvez a formação tenha sido significativa, pois partiu de uma necessidade específica do município, mas, não só do município, nossa também, visto que precisaríamos construir o documento curricular do município e não sabíamos nem por onde começar (Professora Zilda).

Os textos, em destaque, alongam-se em vários fragmentos devido ao número reduzido de palavras que poderiam ser deixadas no *chat*. As narrativas das professoras nos possibilitam fazer múltiplas leituras, mas destacamos a ideia de currículo que nos é possível perceber. A primeira narrativa remete ao que nos diz Pacheco (2005) que:

¹⁰ Frisamos que os nomes são fictícios para preservar o anonimato das participantes.

[...] não existe uma verdadeira e única definição de currículo que glutine todas as ideias acerca das actividades educativas, admitir-se-á que currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade e ambiguidade (Pacheco, 2005, p. 34).

As/os professoras/es, a partir das discussões vivenciadas nos diálogos, passam a perceber que o currículo não possui apenas um sentido e, sim, múltiplos sentidos, os quais são construídos por uma série de questões, assim como nos ensina Pacheco (2005).

Outra questão que ficou evidente, pelo menos para nós, apresentada no segundo fragmento, é a ideia de que o diálogo possibilita outros modos de perceber as questões vivenciadas e que o conhecimento é sempre produzido em redes que, tecidas e destecidas, ressignificam e (re)criam modos próprios de *aprenderensinar*. Dessa maneira, articula movimentos que potencializam modos de relacionar conhecimentos, *saberes-fazer percebidos-vividos* pelos sujeitos que realizam os currículos. Com isso, defendemos que quanto mais redes de experiências múltiplas, mais possibilidades de diálogos com a complexidade das redes cotidianas e criação de diferentes caminhos, pois concordamos com Deleuze (2000, p. 73) que “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu”.

Nesse sentido, demarcamos o trabalho e a responsabilidade docente, enquanto vetor fundamental, para assegurar que o currículo e os desdobramentos, oriundos dos seus usos, sejam em favor de uma educação emancipatória e criticamente situada (Freire, 2003). No que tange à elaboração e avaliação curriculares, cabe à/ao professora/professor, anterior à vigilância do seu cumprimento, tornar o currículo mais próximo de realidades cotidianas, provocando uma irrupção no documento que é produzido, muitas vezes, de modo genérico, sem considerar as múltiplas subjetividades, saberes outros de suma importância ao desenvolvimento e à memória de uma determinada comunidade, mas que não encontra amparo imediato na mediação de “saberes hegemônicos” (Macedo, 2014). Logo, compete às/aos professoras/es pensarem as especificidades da sua sala de aula, bem como da realidade sócio-histórica, cultural e política da comunidade onde a escola está inserida e, evidentemente, dos sujeitos do processo aprendizagem-ensino: as/os alunas/os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e261021 [2024]
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.261021>

Chegamos, nesse momento do texto-ensaio, com a intenção de propor um fechamento desta escrita, mas será que as inquietações acabam aqui? E, afinal, quando nós, autores, começamos esse encontro de *vidaformação*?

Nesse momento, lembramo-nos do Poema *Aqui*, recitado na série de TV *Castelo Rá-Tim-Bum*¹¹: “Aqui nessa pedra, alguém sentou para ver o mar. Mas, o mar não parou para ser olhado e foi mar, pra todo lado” (Leminski, 1983, p. 40).

Como um mar que “não parou para ser olhado” (Leminski, 1983, p. 40), a reflexão, no que tangem nossos itinerários de *vidaformação*, nos ajuda a partilhar dúvidas, nos coloca diante de mais interrogações sobre as práticas cotidianas. Navegar sobre nossas memórias de *vidaformação* nos faz pensar acerca de memórias que nos atravessaram, desestabilizaram nossos corpos, e da forma de sermos afetadas/os, de vibrar com a arte de fazer (Certeau, 2017) educação num período tão duro no mundo.

Transportamo-nos naquele *espaçotempo on-line* durante meses, sem nos importar muito com o que víamos sentíamos, mas buscando deixar o corpo sentir, afetar-se, vibrar-se. Para a formação de professoras/es, é necessária a constante metamorfose a que devemos nos submeter para vivermos com mais desejo e força, sem tanta obediência às “obrigações” ou às verdades inquestionáveis que não ousamos profanar. Viver com afeto, mesmo que em tela, trata-se de uma transformação na perspectiva. Vencendo as resistências com a “arte de dar golpes” (Certeau, 2017, p. 104), nossa preguiça é revirada, as incertezas aumentam... É bonito corroborar que, muitas vezes, o que achamos que não daria certo, acabou saindo melhor do que poderíamos imaginar se tivéssemos abraçado o nosso próprio critério, frequentemente, rígido e engessado.

A formação, nesse contexto, vira um jogo que tem como “regra” fazer, sentir, *ensinaraprender*, desconhecer, viver as coisas de boa vontade, mesmo que sofrendo um pouquinho. Contudo, mergulhamos e seguimos para ver no que vai dar, sabendo que quem pensa que “muito sabe” também não vê tudo e espera junto a todos os desdobramentos e resultados. É uma via de mão dupla, tripla, quádrupla; são muitas mãos, pés, braços, pernas, cabeças... Como num jogo de futebol, onde a bola vai de um lado para o outro, para cima, para baixo, sai do campo e retorna: o movimento é constante.

¹¹ Série infantil, criada por Cao Hamburger e Flávio de Souza em parceria com a TV Cultura (São Paulo), foi exibida de 1994 a 1999, mas reprisada décadas seguintes pelas emissoras afiliadas.

REFERÊNCIAS

- Alves, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: Alves, Nilda; Oliveira, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008. p. 39-48.
- Alves, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.
- Alves, Nilda; Ferraço, Carlos Eduardo; Soares, Conceição. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2019.
- Barros, Manoel de. **Memórias inventadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- Barros, Maria Elizabeth Barros de; OLIVEIRA, Sônia Pinto de. Construindo formas de co-gestão do trabalho docente: as comunidades ampliadas de pesquisa como estratégia privilegiada. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 27, Caxambu/MG, 21 a 24 de setembro de 2004, GT-03 – Movimentos Sociais e Educação, p. 1-11. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t0312.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- Bauman, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- Bauman, Zygmunt. **Vidas despedaçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- Butler, Judith. Judith Butler sobre a Covid-19: O capitalismo tem seus limites. Publicado em: 23/03/2020. [Entrevista cedida à] Blog da Boitempo. **RBA – Redes Brasil Atual**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2020/03/judith-butler-sobre-a-covid-19-o-capitalismo-tem-seus-limites/>. Acesso em: 26 mar. 2022.
- Candau, Vera Maria. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- Carvalho, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (Org.). **Universidade-escola**: diálogo e formação de professores. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro, Faperj, 2011. v. 1, p. 59-78.
- Certeau, Michel. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- Deleuze, Gilles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.
- Deleuze, Gilles. **A Ilha Deserta e outros textos**: textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Iluminuras, 2005.
- Didi-Huberman, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Ed.



UFMG, 2011.

Ferraço, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; Alves, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP&A, 2001. p. 91-107.

Ferraço, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: Garcia, Regina Leite. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Petrópolis, RJ: DP&A, 2003. p. 157-175.

Ferraço, Carlos Eduardo. Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental: as narrativas, usos, traduções e negociações como potência para problematizar e ampliar as redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. **Projeto de Pesquisa do CNPQ**, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

Ferraço, Carlos Eduardo; Amorim, Antônio Carlos. Micropolítica, democracia e educação. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 5-13, out./dez. 2017.

Foucault, Michel. **Microfísica do poder**. 19. ed. Porto Alegre: Graal, 1979.

Foucault, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.

Freire, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

Galli, Ernesto Ferreira; Braga, Fabiana Martins. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 161-180, abr. 2017.

Gomes, Nilma Lino. Educação, Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, Jan./Jun. 2003.

Kilpp, Suzana. Dispersão-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisualidades. In: Montano, Sonia; Fischer, Gustavo; Kilpp, Susana. **Impacto das novas mídias no estatuto da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 223-238.

Larrosa, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Leminski, Paulo. **Caprichos e Relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Macedo, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

Macedo, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016.

Morin, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2005.

Morin, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

Morin, Edgar; Ciurana, Emilio; Motta, Raúl. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

Oliveira, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Souza Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados praticados. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-22, 2012.

Pacheco, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

Pérez, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras**: histórias plurais, práticas singulares. Petrópolis, RJ: DP&A, 2003.

Pérez, Carmen Lúcia Vidal. Experiência e narrativa em educação (sob a forma de uma apresentação). In: Pérez, Carmen Lúcia Vidal (Org.). **Experiência e narrativa em educação**. Niterói-RJ: EdUFF, 2017. p. 15-27.

Rangel, Mary. Três ângulos de análise para a compreensão da diversidade, diferença e multiculturalismo. In: RANGEL, Mary (Org.). **Diversidade, diferença e multiculturalismo**. Niterói/RJ: Intertexto, 2011. p. 9-22.

Rio de Janeiro (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação E/CME nº 39, de 02 de abril de 2020**. Rio de Janeiro: SME/CME, 2020. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10912399/4279703/DELIBERACAOECMEN39.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Rodrigues, Adenir Carvalho; Rangel, Mary; Sousa, Nilcelio Sacramento de. Formação docente e as discussões de gênero: (in)visibilidades e silêncio na formação. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 16, n. 2, p. 267-283, mai./ago. 2019.

Santos, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, Boaventura de Souza; Meneses, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-71.

Santos, João Paulo L. dos. Cumpra-se um currículo!: das redes políticas de governança ao movimento de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares na Bahia.

Revista Humanidades e Inovação, Palmas-TO, v. 8, n. 34, p. 35-48, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3992>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Skliar, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Petrópolis, RJ: DP&A, 2003.

Soares, Maria da Conceição Silva. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. **Visualidades**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 80-103, jan.-jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/43033>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Sousa, Nilcelio S. de. **Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente**: (re)invenção de mim e de nós. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Niterói/RJ, UFF, 2022.

Süssekind, Maria Luiza. Quem conversa, conversa com... In: Oliveira, Inês Barbosa de; Peixoto, Leonardo Ferreira; Süssekind, Maria Luiza (Org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba/PR: CRV, 2019. p. 99-111.

Wulf, Christoph. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013.

Submissão em 06 de janeiro de 2024.
Aceite em 29 de julho de 2024.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0

Internacional. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>