



4749 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT12 - Currículo

MOVIMENTOS DE UMA PESQUISA: O PENSAR, O FAZER E O EXISTIR DOCENTE NA PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS
Tânia da Costa Gouvêa - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

MOVIMENTOS DE UMA PESQUISA: O PENSAR, O FAZER E O EXISTIR DOCENTE NA PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS

RESUMO

O presente artigo discute e apresenta os movimentos de uma pesquisa de mestrado que buscou investigar os percursos que os docentes engendram na produção de *fazeressaberes* das práticas curriculares, em encontros que mobilizam diálogos e narrativas docentes. Inscrita no campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, traz *encontros*, diálogos e narrativas (BAKHTIN, 2011; SÜSSEKIND; GARCIA, 2011) não só como processos metodológicos, mas também como potentes práticas sociais de formação docente e de produção curricular. Concebe este *espaçotempo* como movimento alternativo para pensar currículo e formação por outras lógicas, operando noções e conceitos que provocam deslocamentos de sentido. Defende a produção coletiva do conhecimento onde a ideia de diferença implica no reconhecimento do Outro.

PALAVRAS-CHAVES: Produção curricular. Processos formativos. Docência.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por propósito apresentar e discutir os desdobramentos que a pesquisa de mestrado apontou ao se propor pensar a interface entre processos de formação docente e de produção dos currículos a partir de *encontros*, cujo sentido é incorporado à pesquisa com a noção desenvolvida por Garcia (2014, 2015) para movimentar diálogos e narrativas sobre os *fazeressaberes* da docência, considerando esse processo de produção dos currículos também como práticas formativas.

Na pesquisa busco compreender não só os percursos que os docentes engendram na produção de seus *fazeressaberes*, como problematizo o lugar dos *encontros* que mobilizam os diálogos e narrativas na produção destes *fazeressaberes* com os cotidianos das escolas; tanto quanto problematizo os diálogos em que as narrativas surgem, ao relacionar a apropriação que faço do conceito de dialogismo desenvolvido por Bakhtin (2011) com as formas pela quais as pesquisas do campo *nosdoscom* os cotidianos percebem, pensam e pesquisam os processos formativos e as produções curriculares (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011).

Ao referenciar o campo *nosdoscom* os cotidianos para desenvolver a pesquisa, o faço como opção político-epistemológica considerando tanto as aproximações teóricas e empíricas dessa abordagem, quanto às formas pelas quais o campo, astuciosamente, pensa e faz uso (CERTEAU, 1998) dos processos formativos e produções curriculares na experiência do contato com a docência nos *espaçotempos* da escola, para traçar caminhos de pesquisa e de práticas.

Tendo por objetivos evidenciar a produção de conhecimento que emerge das práticas curriculares cotidianas da escola e também nos *encontros* entre docentes – onde os *fazeressaberes* da docência entram em diálogo permeado por narrativas que trazem os modos singulares de pensar, fazer e ser da docência – e potencializar esses *encontros* com seus diálogos e narrativas como lugar de produção; busco também, com isso, afirmar esse *espaçotempo* de *encontros* como movimento epistemológico instituinte e alternativo, em que diálogos e narrativas são acionados para pensar o processo formativo e de produção curricular do sujeito da docência por outras lógicas críveis que apostem e consubstanciem a criação do conhecimento em redes (ALVES, 2015).

Os *encontros* possibilitam que o singular e o coletivo emergem nesse processo dialógico de produção do conhecimento. Essa natureza, ao mesmo tempo singular e coletiva, possibilita desenvolver outras reflexões em que faz jus às contribuições de Negri (2016) quando trago as noções de singularidade e multidão. Os *encontros* também mobilizam as dimensões intersubjetiva e de alteridade das interações dialógicas possibilitando pensar a pesquisa e os *encontros* a partir dessas dimensões conceitualizadas por Bakhtin (2011).

Assim, ao apostar na potencialidade dos encontros, diálogos e narrativas (GARCIA, 2014) como lugar de produção, o faço não só sob o viés das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos que considera os *fazeressaberes* que circulam nesse *espaçotempo* da escola, como pondero também as possibilidades de desvios nos sentidos e percepções quanto ao que se produz, quem produz e como se produz os *fazeressaberes* docentes; ou seja, penso que nos processos coletivos e

relacionais dos *encontros* as singularidades interagem provocando enfrentamentos, consensos, resistências, negociação e ampliação de sentidos das práticas curriculares e, conseqüentemente, dos discursos que transitam nas práticas culturais e sociais. Estes são tecidos por sistemas de valores que nos atravessam e atravessam os campos do currículo e formação. Desta forma, acredito que os *encontros*, diálogos e narrativas, ao fazer pulsar questões, conflitos, experiências, reflexões, valores e representações, possibilitam emergir na trama deslocamentos e criação da diferença.

Considerando o campo das pesquisas *nosdoscum* os cotidianos como norteador teórico, político, epistemológico e metodológico para pensar os movimentos dessa pesquisa em questão, proponho também os próprios *encontros*, diálogos e narrativas como metodologia de pesquisa para desbravar a complexidade do cotidiano escolar no qual mergulho (ALVES, 2015), mostrando o percurso dos movimentos que são operados nesse *espaçotempo* de produção de *fazeressaberes* e que se produz, também, como experiência formativa dos sujeitos que ali se enunciam (BAKHTIN, 2011) no encontro com o Outro.

Isto posto, busco não só contextualizar a pesquisa apresentando-a como narrativa em que as vozes das professoras e a minha surgem na produção dos currículos da escola, como trago conceitos e noções que alimentam reflexões, as quais vão se tecendo em fios, narrando a densa trama desse contexto que compõe o *espaçotempo* da produção do conhecimento no cotidiano das escolas. Portanto, é esse cotidiano escolar que constitui o *lócus* da pesquisa. Contribuem conceitualmente com as reflexões sobre produções curriculares e processos formativos de docência concepções como ato responsivo (BAKHTIN, 2011) e conatus espinosano, tal como exposto por Chauí (1995). Santos (2010, 2010b) corrobora com as reflexões ao apontar o processo de invisibilização dos sujeitos e saberes da docência através do pensamento abissal e da noção indissociável entre conhecimento e ignorância.

1 UM CONTO DE PESQUISA: *ENCONTRO*, DIÁLOGO E NARRATIVAS DOCENTES

O ato de contar uma história é uma prática comum nas escolas e faz parte dos *fazeressaberes* docentes. Sendo assim, pretendo contar a história dessa pesquisa como processo análogo que circunscreve as práticas cotidianas das professoras com as quais pesquiso quando as mesmas contam histórias infantis aos seus alunos.

A trajetória dessa pesquisa se fez em uma pequena escola de educação infantil, localizada numa cidade no interior do estado do Rio de Janeiro, onde tem sido possível viver a experiência dos *encontros* e do trabalho com docentes por meio de diálogos e narrativas como movimentos do cotidiano escolar capaz de nos fazer pensar a produção de práticas curriculares e processos de formação.

Os sujeitos que fazem parte dessa pesquisa são por ora apresentados como *personagens-autores* [iii] dessa narrativa de pesquisa e de vida que eu vos conto agora. São pessoas que vêem a trajetória de suas vidas sendo pautadas pela ideia de docência como lugar/ não lugar/ entrelugar (FERRAÇO, 2003) por onde traçam suas escolhas.

Para essa narrativa, trago a experiência coletiva dos *encontros* entre docência e orientação pedagógica, realizada com a escola como processo norteador da pesquisa entre os anos de 2017 e 2018. As experiências narradas nos diálogos desses *encontros* e os modos de pensar e conhecer desses sujeitos, nos dão indícios dos percursos singulares atravessados por eles, revelando-nos não só os *fazeressaberes* adquiridos nas experiências de vida e profissão, como também os processos de produção de conhecimentos a partir do cotidiano escolar.

Como as professoras fazem nas salas de aula, poderia iniciar essa história com “era uma vez...”, mas não foi só uma vez e nem deveria ser apenas uma vez que nós, professoras [iv], nos encontramos para narrar nossas práticas e dialogar sobre nossos modos de fazer e ser. Esta deveria ser uma prática cotidiana e na realidade é. Apesar desta história trazer os encontros que acontecem em nossa escola como uma proposta inicial de reorganização da rede, a natureza deste *encontro* foi subvertida quando a pulsão criadora surge como “*desejo de um comum*” (CARVALHO, 2015) do coletivo.

Para Carvalho o desejo é uma “*força do intempestivo*” (2015, p. 81) que mobiliza o coletivo em busca de um comum. Este comum se caracteriza por ideias gerais aos sujeitos como fluxos de *fazeressaberes* e na busca por conhecer e produzir à vida. Portanto, o que surge em nossa escola como “*desejo de um comum*” tem a ver com produção curricular e formativa docente (CARVALHO, 2015).

Sendo assim, os encontros, como lembra Garcia (2014), sempre ocorrem nas escolas de maneira informal, na hora da entrada ou saída, nas caronas com colegas, nos intervalos, na hora do cafezinho... são muitas maneiras que nós professoras temos para tentar nos encontrar e nos afetar. Gostamos de estar em grupo e de compartilhar experiências... por isso essa história tem algo de peculiar, ela traz como enredo encontros, conversas e *fazeressaberes*. Ela é uma história coletiva, de pesquisa e de docência. É uma história contada por várias vozes onde cada um traz um pouco de si e este encontro amoroso de singularidades (CARVALHO, 2015), no sentido ontológico do termo, forma um coletivo de docência [v], já que “*a multidão não existe fora da diferença das singularidades e da radicalidade da expressão ser humano*” (NEGRI, 2016, p. 195).

Para entender a potência deste pensamento de Negri, trago a noção de *encontro* desenvolvida por Garcia que corrobora com as reflexões a serem desenvolvidas sobre esse contexto de produção. Para a autora, *encontro* é

um *espaçotempo* privilegiado e singular para pensarmos sobre os processos formativos e nossa forma de pesquisá-los. (...) [provoca] desestabilizações e deslocamentos nos sentidos de docência, escola e currículo. (...) Cria espaços para a produção de outros-novos saberes pautados no reconhecimento dos saberes presentes nas práticas docentes e na produção do conhecimento em rede (ALVES, 2008). ...o encontro favorece o fortalecimento político dos professores e das escolas em uma produção mais solidárias dos saberes com os quais os professores produzem os currículos e as escolas cotidianamente (GARCIA, 2015, p. 3-4).

A partir de Garcia (2015) e de Negri (2016), busco compreender a potência do coletivo ao fazer uso das noções de singularidade e multidão, as quais relaciono com a noção de *encontro*, com nossos *encontros* e com a comunidade de afeto (CARVALHO, 2015) que se forma a partir dele. Para o autor o coletivo ganha corpo e adquire potência quando este se faz multidão. Mas para se fazer multidão precisa haver uma “*práxis comum*” (NEGRI, 2016) ou, como afirma Carvalho (2015), “*desejo do comum*” entre singularidades, o que caracteriza o reconhecimento do outro na multidão. Essa ideia sinaliza a diferença e a existência como esse comum da multidão, resultando na produção da vida.

Bem, sendo eu um dos *personagens-autores* dessa narrativa, portanto, sujeito da pesquisa, venho compartilhando o prazer de estar nesse grupo há pelo menos uns seis anos como orientadora pedagógica. Em 2014, em virtude de uma determinação legal [vi], a rede escolar, a qual a escola está vinculada, organizou os horários de planejamento coletivo de suas escolas. A proposta original da rede se ajusta perfeitamente a rotina da escola favorecendo os encontros semanais com toda equipe docente e a orientação pedagógica. Contudo, o que surge nesses *encontros* apresenta caráter próprio e singular, pois é forjado nas interações entre sujeitos. Ao longo desses encontros iniciais vi brotar uma pulsão criadora que caracteriza o processo autoral da docência. O trecho abaixo, extraído de um dos diálogos travados nos encontros, revela essa pulsão quando nos mostra a tática certauniana da professora na (re)elaboração do seu fazer:

- Teve um ano em que eu e a professora N. fomos trabalhar com milho. Não lembro exatamente o que estávamos trabalhando, mas depois fomos plantar o milho. Ai quando cheguei ali, tava cavando, fazendo buraco, pulou uma minhoca daquelas puladeiras. Ali acabou o milho, o milho morreu. Fomos para a minhoca, ninguém mais queria saber do milho. Ai comecei a fazer uma provocação com eles e dali surgiu um monte de coisas. Tipo: “- Meu pai usa minhoca para pescar”, “- Meu pai gosta dessa minhoca que pula”. Olha como é que a criança observa detalhes e associa ali com a puladeira! Era uma turma de Pré I. Outra criança pergunta “- Como é que a minhoca fica debaixo da terra? Ela não respira?” Ai, paramos e sentamos ali mesmo. Peguei a minhoca botei em cima de um e de outro... (Profa. S [vii])

A narrativa acima traz a experiência da professora, tornando visíveis os *fazeressesaberes* docentes que circulam nas práticas curriculares e nos *encontros*, provocando outras enunciações (BAKHTIN, 2011) que caracterizam o processo dialógico:

- [...] Vamos pensar sobre isto? [referia-me a narrativa da professora S]. Por que eu vejo a importância de trabalhar isto e não aquilo? Desta forma faz mais sentido para mim e para meu aluno ou não? [...] Por exemplo: Na questão do lago (aluno da inclusão) podemos tentar provocar as crianças a pensarem na situação dele. (OP)

- Pensei nisso agora. Perguntei as crianças: “Porque lago não pode ir beber água sozinho? Por que ele não pode mexer no meu armário como vocês? (Profa. C)

No diálogo e narrativas acima, podemos perceber que a pulsão criadora que configura o processo autoral da docência, simultaneamente, opera e é operada por fluxos de afetos/afecções (CARVALHO, 2015) e pensamentos que impulsionam a produção de práticas curriculares e formativas nos *encontros*, promovendo deslocamento de percepções e produção de novos-outros sentidos, como acontece com a professora C quando questiona as posturas dos alunos em relação ao lago conforme sua fala expressa.

Para melhor contextualizar esse diálogo e identificar os indícios dos afetamentos produzidos por pensamentos e afecções narro que, no início do encontro, quando todos ainda estavam se ambientando, a professora C fez um breve comentário jocoso sobre as advertências que recebia dos alunos a respeito de como deveria agir com lago. Ela observou que, como as crianças o acompanhavam desde o ingresso dele a escola, acreditavam que ele era incapaz de realizar as atividades de rotina de vida diária, já que não o fazia antes. Apesar das limitações próprias do autismo, lago já havia se desenvolvido e demonstrava novo comportamento. Porém, os demais alunos não percebiam essa autonomia e diziam à professora que ela ou eles precisavam ajudar lago. No momento em que o diálogo transcrito acima aconteceu, a professora C teve um “insight” ao perceber que a turma precisava de orientação para compreender que limitação não significa incapacidade, conduzindo-a a questionar a postura de seus alunos e pensar como poderia trabalhar isso na turma.

Na realidade, a professora já possuía esse saber, ela tinha consciência disto, porém precisou estar mergulhada nesse contexto com todos seus sentidos para no momento do diálogo vivenciar a pulsão criadora dessa compreensão. As visões sobre o cotidiano e o que se produz ali são ampliadas quando situações como essas despertam nossos sentidos, nossos afetos/afecções e nossos pensamentos quando nos tocam de uma forma singular.

Mas, como ocorre essa composição entre afetos/afecções e pensamento a ponto de gerar uma pulsão criadora? Pois, bem! Para compreender melhor essa questão trago o conceito de *conatus* espinosano a partir do pensamento do autor explicitado por Chauí (1995) que nos explica a relação entre corpo e alma como forma de potência de vida e de preservação da existência. *Conatus*, portanto, seria

essência atual do corpo e da alma... é uma força interna positiva ou afirmativa, intrinsecamente indestrutível, pois nenhum ser busca a autodestruição... [é] essencialmente vida, de maneira que, na definição da essência humana, não entra a morte. No corpo, o *conatus* se chama apetite; na alma, desejo. [...] Assim dizer que somos apetite corporal e desejo psíquico é dizer que as afecções do corpo são afetos da alma. Em outras palavras, as afecções do corpo são imagens que, na alma, se realizam como ideias afetivas ou sentimentos. Assim, a relação originária da alma com o corpo e de ambos com o mundo é a relação afetiva (CHAUÍ, 1995, p. 63-64).

Pensando a potência da criação a partir do *conatus* é possível perceber que os afetos/afecções manifestados no corpo fazem este corpo agir e as ideias dos afetos/afecções na alma fazem esta alma pensar. Mas os afetos/afecções que mobilizam as ações de agir, sentir e pensar são movimentados por processos relacionais e determinados pela capacidade de penetração dos sujeitos nestas relações. A variação dessa penetração caracteriza o aumento ou a diminuição de ações humanas a partir daquilo que Espinosa (Chauí, 1995) entende por formas originárias de afeto. Espinosa concebe a alegria como fonte primária de afeto capaz de movimentar o sujeito em suas potencialidades, mobilizando a produção de saberes e a condição humana de emancipação. Tal qual a alegria, a tristeza também é vista por Espinosa como fonte primária de afeto. Porém, em sentido contrário, a tristeza promove a diminuição das ações humanas, produzindo impotência e domesticação dos corpos e almas.

Ao perceber essa força motriz sem, no entanto, entender como ela operava e o que ela de fato era, senti a

necessidade de ampliar minhas compreensões a esse respeito. Tal fato me conduziu ao mestrado e me aproximou do campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos. A filiação ao campo possibilitou traçar caminhos e identificar pista como coordenadas para pensar epistemologicamente a complexidade dessas produções cotidianas e pesquisar as operações que ali se desenhavam (GARCIA, 2014).

Ao entrar em contato com o campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, percebo que este campo me provoca, desviando o pensamento e o *fazersaber* da orientação pedagógica do lugar comum. Desta forma, vou percebendo que nossos *encontros* adquirem um sentido outro à medida que vou incorporando noções e produções do campo.

Considerando tais incorporações, passo a conceber nossos encontros não só como processo metodológico, mas também como uma potente prática social que incorpora o caráter político da formação e afirmação dos sujeitos e dos saberes da docência. Assim, nossos *encontros*, que a princípio tinham para mim uma natureza mais formal, passam a ser concebidos como prática coletiva instituinte (GARCIA, 2015) onde os sujeitos, em (inter)ação social e verbal, de natureza dialógica, pautam suas ações como atos responsivos (BAKHTIN, 2011). Para o autor, o ato responsivo se caracteriza por um compromisso ético do sujeito com seu ato, o que exige responsabilidade e responsividade sobre o que é dito, ou seja, um responder responsável (SOBRAL, 2010) sobre o que enunciamos.

Ao ampliar a percepção sobre os *encontros*, tanto os diálogos, quanto as narrativas que neles são operados ganham uma nova dimensão. Como processos de mediação dos *encontros*, as narrativas e os diálogos provocam questionamentos, consensos e conflitos entre sujeitos que se enunciam, marcando a relação de alteridade nas enunciações.

O diálogo abaixo foi transcrito de forma sequencial para que se possa compreender o fluxo da discussão e do pensamento que está sendo construído quando se discute a questão indígena. Nele busco mostrar os conflitos e os questionamentos que surgem nesse processo dialógico de produção de sentidos *nasdas* práticas curriculares e formativas docentes que expressam valores e afetos/afecções.

- Meninas quando conversamos outro dia sobre as questões indígenas, achei que tivéssemos combinado de não caracterizar as crianças... Alguém até fez uma comparação. Disse que seria o mesmo que pintar as crianças de preto no dia da Consciência Negra. Mas percebi que vocês fizeram. Queria saber de vocês o porquê... Foi receio dos pais questionarem ou a secretária? (OP)

- Não foi receio dos pais não. Eu fiz porque sempre faço. Os pais nem lembram que tem o dia do índio... alguns né! (Profa. F)

- Eu já não tinha feito a Emília, então... Outra coisa, a educação infantil faz parte de um sistema e a nossa escola não é isolada. Entendo que ela tem que seguir a rede. [...] A outra escola de educação infantil da rede postou um montão de coisas, praticamente fez festa! Acho que numa rede a gente deveria ter a mesma ideia ou o mesmo pensamento. Se a gente é do mesmo município porque uma escola tem que pensar de uma forma e a nossa tem que pensar de outra? (Profa. D)

- Talvez por ser uma escola diferente da outra?! Qual a razão de se fazer um PPP[viii]? Seria porque existem coisas que são peculiares a cada escola?! (OP)

- Por que nossa escola tem que ser diferente? (Profa. D)

- E por que nossa escola tem que ser igual? (OP)

- Eu gosto de enfeitar as crianças. Eu não acho que está desrespeitando os índios... Eu acho que é uma forma de homenagear aquelas pessoas e dar espaço para falar deles... (Profa. N)

- O que é importante a gente pensar enquanto docente? Trabalhar a cultura indígena ou a data? Isso que eu to questionando. (OP)

- É... pensando por este lado... eu no dia 19 não trabalhei a cultura, trabalhei a data. (Profa. F)

- Eu tô entendendo. Não é só ir lá e pintar a criança no dia 19. É falar do porque eles se pintam e dizer como vivem sem os diminuir, sem achar que é fantasia. Eu não ia explicar isso a eles, eu só ia pintar. E só depois que meu aluno perguntou é que eu vi a necessidade de explicar. (Profa. N)

Reverendo esse diálogo, percebo e lembro a irritabilidade com que o questionamento da Professora D provocou como ato responsivo o tom de ironia por mim utilizado no momento em que sou interpelada sobre o fazer da escola, gerando certa tensão. Querendo compreender a tecitura complexa desse contexto, reflito sobre o momento e as relações que o compõem, dialogando com conceitos e autores que podem contribuir na compreensão de como os *fazeressaberes* docentes são engendrados ou deslocados, à medida que surgem outros sentidos e outras percepções sobre experiências ou representações e valores consolidados cultural e socialmente.

Bakhtin (2011) vem em meu auxílio para pensar o diálogo enquanto processo de interação verbal e social. Ou seja, o diálogo não é só visto como procedimento metodológico da pesquisa, mas também como *espaçotempo* de relações que pode provocar a potência do ato de pensar, dizer e agir de seus participantes por meio de questões, provocações e respostas. Tomando por base o conceito de dialogismo bakhtiniano, podemos inferir que no diálogo transcrito acima, os sujeitos expressam suas posições a partir de seus próprios referenciais afetivos, culturais, sociais, históricos e políticos. É possível observar que esse posicionar se caracteriza pelo ato responsivo e de alteridade próprios da natureza da enunciação (BAKHTIN, 2011), evidenciando a horizontalidade nos processos dialógicos defendida pelas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011).

Portanto, considerando a ideia do ato responsivo de Bakhtin (2011) as enunciações, por onde nós nos expressamos, dão à palavra a natureza viva das emoções e dos valores que carregamos. São nossos saberes, nossas experiências, nossos sentimentos e valores que são expressos em palavras, em gestos, em pensamentos e em atitudes.

Toda essa carga de afetos/afecções e valores que compõem nossa subjetividade nos afeta e afeta o Outro nas relações dialógicas. Ora, pois, se a origem do nosso dizer é sempre o Outro – o que caracteriza o princípio da alteridade nas relações dialógicas já que a minha existência se dá pela diferença em relação ao Outro (BAKHTIN, 2011) – e se o ato de dizer responsivamente expressa os afetamentos produzidos por afetos/afecções e valores que carregamos – já que estamos imersos em contextos sociais, culturais e políticos – nossas subjetividades tornam-se fruto da alteridade e de relações intersubjetivas, descentralizando a ideia de um sujeito fixo.

Assim, compreendo que ao me posicionar na enunciação, o faço em direção ao Outro que me é diferente. Nessa relação dialógica, o eu e o Outro, vão se afetando mutuamente produzindo sentidos sobre os modos de pensar, sentir, fazer, agir e saber um do outro. A meu ver, nesse processo de cocriação, aquilo que é falado, pensado, sentido, sabido pode se transformar à medida que nos apropriamos daquilo que foi dito pelo Outro. Ou seja, as palavras tornam-se “minhas-alheias-palavras” já que preciso compreendê-la no processo de apropriação e (re)elaboração da cultura humana (BAKHTIN, 2011).

E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. (Essa tarefa não existe em relação a minha própria palavra ou existe em sentido outro). (BAKHTIN, 2011, p. 379)

Portanto, sendo o enunciado algo que sofre e produz efeitos do dizer alheio, as tais “*ressonâncias dialógicas*” de Bakhtin (2011, p. 300), compreendo que o confronto produtivo de valores e concepções que ocorre no processo de cocriação da linguagem é operado por aproximação, apropriação, (re)elaboração ou (trans)formação da palavra na produção de novos-outros sentidos, refletindo o processo de (re)construção do pensamento ao conceber que

a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizadas do nosso pensamento (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Sendo assim, concebo a (re)construção de nossas ideias, concepções, valores a partir das interações e das lutas que travamos com os pensamentos dos outros por meio da palavra dita ou expressa como processo de negociação. Portanto, a potência dos *encontros* dialógicos, como os que acontecem na pesquisa, está exatamente naquilo que entendo por negociação e que produz possibilidades ou não de deslocar as percepções, representações e sentidos que fixam os sujeitos no lugar comum. Deste modo, o sentido original de negociação como acordo tácito é desviado e o sentido agora a ele atribuído, como algo que (des)estabiliza, (des)constrói e (re)constrói, amplia as possibilidades dessa palavra nos processos de criação dos saberes e das práticas curriculares docentes. Segundo Bakhtin “*as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação...*” (2002, p. 195 *apud* BRAIT, 2016, p. 65).

Ao analisar o diálogo transcrito é possível observar a tensão na fala da professora D, quando sou questionada por ela e a sutileza da ironia na minha resposta. A expressão deste conflito pode refletir, como indícios, a questão de poder vinculada ao exercício das funções e as representações de docência e de especialista que circulam no imaginário coletivo. Novamente vejo o meu pensamento e o *fazersaber* da orientação se deslocar do lugar comum. O que a princípio era óbvio a mim (a busca pela diferença), não estava claro a ela e o que fazia sentido para a professora (sentir-se igual, reconhecida, valorizada na rede pelo trabalho que desempenha) começa a me dar pistas de como seu pensamento estava operando. Ora, considerando que a escola por ela mencionada serve como referência para tudo que acontece na rede e na cidade é natural que a mesma considere a escola como modelo.

No entanto, o próprio ato dela me questionar gera incômodos em mim; afinal o que estava sendo questionado por ela? A busca por um fazer diferente ou o fazer da orientação pedagógica? O tom da ironia revela a reação que tive naquele momento como resposta a enunciação da professora. Mas, ao rever os mapas e as rotas da pesquisa e refazer o percurso trilhado no processo de transcrição dos diálogos travados nos *encontros*, outras reflexões surgem ao incorporar novas leituras com autores do campo do cotidiano, produzindo outros-novos sentidos.

Nesse movimento de rever o percurso da pesquisa, à medida que ela avança, observo que minhas percepções sobre o cotidiano das escolas e a forma como o conhecimento é produzido vai sendo transformado, da mesma forma que o meu modo de ver e sentir esse lugar da orientação se modifica. Essa mudança me possibilita pensar outros sentidos e criar novas práticas para o fazer da orientação e na busca pelo reconhecimento da autoria docente.

Esse deslocamento, que produz alterações na prática da orientação, implica a (des)construção e (re)construção das representações de docência e de especialista que pautam as relações de trabalho nas escolas, produzindo hierarquias e subalternização. Essas representações hierárquicas, sobre quem pensa e quem executa o currículo das escolas, apontam tanto para a negação dos espaços cotidianos como lugar de produção de saberes, quanto negam o processo autoral da docência. Esta negação é operada no imaginário coletivo, onde predomina hegemonicamente a visão do paradigma da modernidade (SANTOS, 2010) que concebe o saber como algo externo ao sujeito, passível de apropriação e não de (re)elaboração.

Segundo Santos (2010) a invisibilização é uma forma de opressão e dominação do pensamento colonialista. Sendo assim a negação da docência ou do saber da docência ou até mesmo dos espaços cotidianos de produção destes saberes apontam para esse processo de invisibilização que pode ser compreendido através do pensamento abissal. Este

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro (SANTOS, 2010, p. 31-32).

O fato é que a resistência enquanto tática, manifestada na ação de quase todas as professoras em “caracterizar as crianças de índio”, expressa não só um saber produzido na experiência do fazer singular da docência, – mas que ganha corpo no coletivo – quanto expressa à necessidade de produzir aquilo que faz sentido ao seu existir como docente. Elas gostam de “enfeitar” as crianças. Concebem esse “enfeitar” como linguagem lúdica e ignoram (SANTOS, 2010), enquanto saber, a relação desse “enfeitar” na produção dos estereótipos como processo de negação e invisibilização cultural dos sujeitos envolvidos na questão indígena. Mas, percebem a necessidade de se dar visibilidade a essa cultura. Querem fazê-lo e acreditam estar homenageando esses sujeitos ao “enfeitar” as crianças como afirma a professora N. No entanto,

devido à precarização das condições de trabalho (a escola não possui internet, computador, materiais outros de pesquisa e impressora) não conseguem se aprofundar nas pesquisas sobre essa questão durante os horários do planejamento na escola, limitando-se ao já sabido.

Ressalto aqui a compreensão que Santos desenvolve sobre conhecimento e ignorância para explicar o sentido de ignorar aqui utilizado. Para Santos (2010, p. 56), “a ignorância só é uma forma desqualificada de ser e fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece”. Neste sentido, pode-se dizer que o conhecimento e a ignorância caminham juntos como termos interdependentes, já que conhecer algo pode pressupor ignorar um outro saber.

Ao final do diálogo, percebem-se certos deslocamentos que provocam a produção de práticas curriculares mais plurais na questão indígena, buscando superar a ideia de “enfeitar” as crianças como índios para a ideia de conhecer como os indígenas vivem. Desta forma, o grupo percebeu a necessidade de se produzir novos encontros com essa temática. A pulsão criadora surge novamente, pois o entusiasmo por conhecer outra cultura e forma de vida diferente aumenta, manifestando-se nas vozes e no clima do encontro e se desdobrando em novas propostas de produção de *fazeressaberes*.

Coletivamente decidimos os passos que seriam dados. Eu me comprometi com o grupo em trazer uma indígena à nossa escola com o intuito de dar visibilidade e ouvir a voz dos representantes legítimos dessa cultura. Resolvemos montar um projeto específico não vinculando a data, este seria trabalhado ao final do ano, após nossos estudos sobre a questão. Tentaríamos levar as crianças ao Museu do Índio ou em uma aldeia indígena. Uma das professoras cujo tio havia ido ao Xingu também disponibilizaria os vídeos para nosso estudo. O desejo passa ser o de conhecer esses sujeitos sobre os quais falaríamos com as crianças. E esse desejo por conhecer e ouvir a voz desse povo a partir de seu representante possibilita ao grupo buscar fazer justiça cognitiva (SANTOS, 2010b) com essa etnia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tomando por base o que foi apresentado e discutido, podemos pensar que os percursos que os docentes engendram na produção de *fazeressaberes* ocorrem em processos coletivos e se manifestam na instância singular do sujeito. Tendo esses processos coletivos natureza relacional e dialógica, a presença do outro é fundamental quando pela diferença e existência, vamos produzindo currículos e práticas formativas.

Sendo parte do movimento de produção, os desvios podem existir sempre que ocorrer processos de negociação e deslocamentos de sentidos, representações e percepções conforme nossos valores e pensamentos confrontam-se com valores e pensamentos alheios, colocando em cheque crenças e hábitos que circunscrevem o campo sociocultural. Desta forma, a produção dos currículos nas escolas não só considera as experiências docentes tecidas em redes de relações do cotidiano, como também as ressignificam por meio das redes, caracterizando a complexidade da produção em que conhecer e ignorar são ações indissociáveis desse processo.

Ao problematizar o lugar dos *encontros* e dos diálogos na produção dos currículos e processo formativos, busca-se pensar os modos singulares e coletivos dessa produção por outras lógicas que considere aspectos, antes ignorados, como os afetos/afecções. A produção do conhecimento que emerge nos *encontros* dialógicos e nas práticas curriculares da docência aponta a alteridade como um dos ingredientes dessa produção, adensando os processos formativos da docência ao (des)construir representações sobre *fazersaberser* docente.

Quando evidenciamos os *encontros* e as práticas cotidianas como lugar de produção, estamos também afirmando o processo autoral da docência que, astuciosamente, produz suas práticas sentindo, pensando e agindo a experiência da escola e da docência no contato com alunos, pais e profissionais da educação. A docência se faz em processo e este pode se caracterizar como formativo, de produção, autoral, afetivo, de trocas, de deslocamentos e de afirmação. Os docentes são pessoas, profissionais e autores. Eles não são um ou outro, eles são a composição destes elementos e estão ali na escola para *produzirensinaraprenderafetar*, vão se tornando docentes a seu modo e à medida que vivem a experiência da docência, produzindo e se produzindo no diálogo com os outros da escola e fora dela.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho**: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos. GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth. **Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem**. In: Bakhtin, dialogismo e polifonia. Beth Brait (Org.). 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O “comunismo do desejo” no currículo**. In: Diferentes perspectivas de currículo na atualidade. FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi; CARVALHO, Janete Magalhães e NUNES, Kezia Rodrigues (Orgs.). 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUI, Marilena de Souza. **Espinosa**: uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim**. In: Método: pesquisa com o cotidiano. Regina Leite Garcia (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. 2015. Trabalho apresentado no GT 13 Educação Fundamental. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 4497. Disponível

em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2018. 2015.

___ Alexandra. **“Defina metodologia”**: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. In: Aventuras do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Inês Barbosa de Oliveira e Alexandra Garcia (Orgs.), 1. ed., Petrópolis: De Petrus et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2014.

Lei Federal nº 11.738/2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica.

NEGRI, Antonio. **Multidão e singularidade no desenvolvimento do pensamento político de Espinosa**. In: Espinosa subversivo e outros escritos. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

___, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SOBRAL, Adail. **Atos/atividade e evento**. In: Bakhtin: conceitos-chave. BRAIT, Beth (Org.). São Paulo: Contexto, 2010.

SÜSSEKID, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (Org.). **Universidade-escola**: diálogos e formação de professores. Petrópolis: De Petrus et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

[i] O termo assim grafado é um recurso do campo *nosdoscom* os cotidianos com propósito de produzir outro-novo sentido ao deslocar o sentido original da cada palavra (ALVES, 2015).

[ii] Destaco em itálico a palavra encontro quando esta apresentar o sentido incorporado à pesquisa para diferencia do seu uso comum.

[iii] A expressão personagens-autores é utilizada na narrativa para identificar os sujeitos da pesquisa como personagens e autores dessa história contada. Faz referência ao conceito de autoria de Bakhtin (2011), entendendo o sujeito como autor-criador de si e de uma consciência ética e estética sobre seu *fazersaber* relacionada à alteridade e ao ato responsivo.

[iv] – Atuo como orientadora pedagógica na escola, mas a docência é pré-requisito para o exercício desta função. Resolução CNE nº 1 de 15 de maio de 2006.

[v] Cito Alves, Oliveira, Carvalho, Sússekind e Garcia como autoras que pesquisam coletivos de docência no campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos a partir da ideia de redes.

[vi] Lei Federal nº 11.738/2008.

[vii] As professoras serão identificadas por letras iniciais de seus nomes.

[viii] Projeto Político Pedagógico é documento legal elaborado democraticamente para nortear ações e identidade da escola.